Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470808
Centre d'intérêt: 230

Giroux, Lise.

Les cheminements particuliers de formation : enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation / [analyse et rédaction, Lise Giroux ; collaboration, Richard Carrier, Francine Lavoie]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, c1994.
xii, 120 p. ; 28 cm.

Code: 9394-0967; 20-0016.

ISBN 2-550-29625-0

Vedette(s)-secondaire(s): Carrier, Richard * Lavoie, Francine * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

Descripteur(s): Cheminement particulier de formation * Opinion de l'enseignant * Caractéristiques de l'enseignant * Caractéristiques de l'étudiant * Méthode d'enseignement * Stage * Evaluation de l'apprentissage * Perfectionnement des enseignants * Relations parents-école * Succès scolaire * Satisfaction de l'enseignant * Statistiques * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude décrit la situation pédagogique dans les cheminements particuliers de formation (CPF) de type temporaire et de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et des élèves de 16 à 18 ans. Pour chaque type de CPF, les données ont été recueillies dans une centaine d'écoles, d'une part auprès des responsables du dossier des CPF et d'autre part, auprès des enseignants. Les questionnaires utilisés permettent de décrire les agents d'éducation travaillant avec des élèves en difficulté, le nombre d'élèves dans les CPF, les caractéristiques de ces élèves, les aspects liés à l'organisation de l'enseignement (pratiques pédagogiques, stages, ressources spécialisées, perfectionnement des enseignants, etc.) et certains des aspects touchant la réussite des élèves.

Type de document:

Les cheminements particuliers de formation

Enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation

Québec

94-70808

LES CHEMINEMENTS PARTICULIERS DE FORMATION

Enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation

Direction de la recherche

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Recherche

Guy Legault
Direction de la recherche

Analyse et rédaction

Lise Giroux
Direction de la recherche

Collaboration

Richard Carrier
Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires

Francine Lavoie
Direction de la coordination des réseaux

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1994 — 9394-0967

ISBN 2 — 550 — 29625-0

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1994

Sigles utilisés :

CPF : cheminement particulier de formation de base

ISP : cheminement particulier de formation de base en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans

CEP : certificat d'études professionnelles (le CEP et le DEP ont été réunis pour former le DEP en 1993)

DEP : diplôme d'études professionnelles

DES : diplôme d'études secondaires

TABLE DES MATIÈRES

Page

LISTE DES TABLEAUX IX

1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE 1

2. MÉTHODE 3

2.1 L'échantillon 3

2.2 La collecte des données 4

2.3 Les questionnaires utilisés 4

2.4 L'analyse des données 5

3. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF DE TYPES TEMPORAIRE ET CONTINU À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE MOINS DE 16 ANS SELON LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS 7

3.1 La description des enseignants des CPF de types temporaire et continu 7

3.2 Les caractéristiques des élèves 12

3.3 La perception des élèves par divers groupes 16

3.4 La participation des élèves aux activités 18

3.5 Les ressources spécialisées utilisées par les élèves 20

3.6 Les méthodes d'enseignement utilisées 24

3.7 L'évaluation pédagogique 28

3.8 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants 31

3.9 Les ressources humaines utilisées par les enseignants 33

3.10 Les relations entre l'école et les parents des élèves 37

3.11 Les éléments assurant la réussite des élèves 39

Page

3.12 La satisfaction par rapport aux ressources allouées aux élèves 42

3.13 Les objectifs atteints avec le modèle des CPF de types temporaire et continu 43

3.14 En bref 45

4. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF DE TYPES TEMPORAIRE ET CONTINU À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE MOINS DE 16 ANS SELON LES RESPONSABLES 49

4.1 La description des responsables des CPF de types temporaire et continu 49

4.2 Le nombre d'élèves 52

4.3 Le nombre de ressources humaines pour les élèves 55

4.4 La perception des élèves par divers groupes 57

4.5 Les ressources spécialisées utilisées par les élèves 58

4.6 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants 60

4.7 Les ressources humaines utilisées par les enseignants 62

4.8 Les relations entre l'école et les parents des élèves 64

4.9 Les éléments assurant la réussite des élèves 65

4.10 La satisfaction par rapport aux ressources allouées aux élèves 68

4.11 Les objectifs atteints avec le modèle des CPF de types temporaire et continu 69

4.12 En bref 70

5. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF EN VUE DE L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE SELON LES ENSEIGNANTES, LES ENSEIGNANTS ET LES RESPONSABLES 73

5.1 La description des enseignants de l'ISP 73

5.2 La description des responsables de l'ISP 76

5.3 Le nombre d'élèves 79

Page

5.4 Le nombre de ressources humaines pour les élèves de l'ISP et la participation des entreprises 80

5.5 Les caractéristiques des élèves 81

5.6 La perception des élèves par divers groupes 84

5.7 La participation des élèves aux activités 85

5.8 Les ressources spécialisées et les services complémentaires utilisés par les élèves 87

5.9 Les méthodes d'enseignement utilisées 90

5.10 Les stages : préparation des élèves et organisation 94

5.11 L'évaluation pédagogique 97

5.12 L'attestation de capacité et la reconnaissance des acquis 99

5.13 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants 100

5.14 Les ressources humaines utilisées par les enseignants 102

5.15 Les relations entre l'école et les parents des élèves 104

5.16 Les mesures utilisées pour prévenir l'abandon scolaire 106

5.17 Les éléments assurant la réussite des élèves 108

5.18 La satisfaction par rapport à divers aspects de l'ISP 111

5.19 Les objectifs atteints avec le modèle de l'ISP et la notion de réussite à l'ISP 113

5.20 En bref 115

CONCLUSION 119

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Nombre d'écoles et de répondants selon le programme de CPF 3

2. Répartition des enseignants dans les CPF de types temporaire et continu selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans l'enseignement (%) 8

3. Caractéristiques des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les attribuant à la majorité des élèves 13

4. Proportions d'enseignants indiquant une perception positive des élèves des CPF de types temporaire et continu par différents groupes 17

5. Participation des élèves des CPF de types temporaire et continu à certaines activités : proportions d'enseignants ayant indiqué «souvent» ou «parfois» 19

6. Utilisation des ressources spécialisées par les élèves des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions d'enseignants indiquant une utilisation fréquente 22

7. Moyens d'enseignement - matériel et activités - utilisés avec les élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 25

8. Méthodes d'enseignement utilisées avec les élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 27

9. Aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 29

10. Perfectionnement et aide reçus par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants en recevant «souvent» ou «parfois» 32

11. Utilisation des ressources humaines par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 34

12. Relations entre l'école et les parents des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants étant d'accord avec les énoncés 38

13. Éléments assurant la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants» 40

Page

14. Proportions d'enseignants se disant satisfaits des ressources allouées aux élèves des CPF de types temporaire et continu 42

15. Objectifs atteints avec le modèle d'organisation des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les indiquant pour la majorité des élèves 44

16. Répartition des responsables des CPF de types temporaire et continu selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans les CPF (%) 50

17. Nombre d'élèves dans les CPF, dans les écoles où les responsables des CPF de type temporaire ont participé à l'étude, selon la taille des écoles 53

18. Nombre d'élèves dans les CPF, dans les écoles où les responsables des CPF de type continu ont participé à l'étude, selon la taille des écoles 54

19. Nombre de ressources, enseignants et autres, pour les élèves des CPF de type temporaire selon la taille des écoles 55

20. Nombre de ressources, enseignants et autres, pour les élèves des CPF de type continu selon la taille des écoles 56

21. Proportions de responsables indiquant une perception positive des élèves des CPF de types temporaire et continu par différents groupes 58

22. Utilisation des ressources spécialisées par les élèves des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions de responsables indiquant une utilisation fréquente 59

23. Perfectionnement et aide reçus par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables ayant indiqué «souvent» ou «parfois» 61

24. Utilisation des ressources humaines par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions de responsables indiquant une utilisation fréquente 63

25. Relations entre l'école et les parents des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables étant d'accord avec les énoncés 64

26. Éléments assurant la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants» 66

27. Proportions de responsables se disant satisfaits des ressources allouées aux élèves des CPF de types temporaire et continu 68

Page

28. Objectifs atteints avec le modèle d'organisation des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables les indiquant pour la majorité des élèves 70

29. Répartition des enseignants de l'ISP selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans l'enseignement (%) 74

30. Répartition des responsables de l'ISP selon les variables sociodémographiques et l'expérience à l'ISP (%) 77

31. Nombre d'élèves dans les CPF selon la taille des écoles 79

32. Caractéristiques des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les attribuant à la majorité des élèves 82

33. Proportions d'enseignants et de responsables indiquant une perception positive des élèves de l'ISP par différents groupes 85

34. Participation des élèves de l'ISP à certaines activités : proportions d'enseignants ayant indiqué «souvent» ou «parfois» 86

35. Utilisation des ressources spécialisées par les élèves de l'ISP : existence de celles-ci et proportions d'enseignants et de responsables indiquant une utilisation fréquente 88

36. Moyens d'enseignement - matériel et activités - utilisés avec les élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 91

37. Méthodes d'enseignement utilisées avec les élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 93

38. Méthodes utilisées pour préparer les élèves de l'ISP à leurs stages : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 94

39. Organisation des stages de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés 96

40. Aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment 98

41. Perfectionnement et aide reçus par les enseignants de l'ISP : proportions d'enseignants en recevant «souvent» ou «parfois» 101

42. Utilisation des ressources humaines par les enseignants de l'ISP : existence de celles-ci et proportions d'enseignants et de responsables indiquant une utilisation fréquente 103

Page

43. Relations entre l'école et les parents des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés 105

44. Mesures pour prévenir l'abandon scolaire des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables les ayant à leur école 107

45. Éléments assurant la réussite des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants» . . . 110

46. Proportions d'enseignants et de responsables se disant satisfaits de divers aspects concernant l'organisation de l'ISP 112

47. Caractéristiques du modèle d'organisation de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés 114

1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Les cheminements particuliers de formation de base (CPF), implantés et expérimentés depuis quelques années dans les écoles secondaires du Québec, constituent un aspect important de l'adaptation scolaire. Ils ont été conçus pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et qui ne peuvent se réaliser pleinement dans la classe ordinaire. Selon l'importance du retard scolaire de l'élève et la nature de ses besoins, celui-ci peut emprunter un CPF de type temporaire ou de type continu.

Le principal objectif de la présente étude est de décrire la situation pédagogique dans les CPF de type temporaire et de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et des élèves de 16 à 18 ans. Pour chaque type de CPF, les données ont été recueillies dans une centaine d'écoles, d'une part auprès des responsables du dossier des CPF et, d'autre part, auprès des enseignants travaillant avec des élèves inscrits dans ces programmes. Les questionnaires utilisés permettent de décrire les agents d'éducation travaillant avec des élèves en difficulté, le nombre d'élèves dans les CPF, les caractéristiques de ces élèves, les aspects liés à l'organisation de l'enseignement (les pratiques pédagogiques, les stages, les ressources spécialisées, la formation reçue par les enseignants, etc.) et certains des aspects touchant la réussite des élèves. Le lecteur qui ne veut qu'une vue d'ensemble trouvera un résumé à la fin de chaque chapitre.

Si les CPF constituent l'une des mesures spéciales de l'adaptation scolaire, tous les élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage n'y sont pas nécessairement inscrits; il existe d'autres mesures tel le rattrapage, etc.

Voici quelques-uns des aspects distinguant les CPF de type temporaire et de type continu ainsi que les principaux critères utilisés pour inscrire un élève dans l'un ou l'autre des types de programme[1].

L'organisation de type temporaire permet de répondre aux besoins de l'élève en difficulté dès son entrée à l'école secondaire; elle s'adresse davantage à l'élève du 1er cycle qu'à celui du 2e. Il s'agit d'une mesure transitoire, axée principalement sur le rattrapage dans les matières de base, dans le but d'intégrer l'élève dans la classe ordinaire en vue de l'obtention d'un diplôme d'études

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les cheminements particuliers de formation*, outil d'information, Québec, 1988.

secondaires (DES), ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce type de CPF s'adresse à l'élève de 1er cycle (âgé de 12 à 16 ans) qui a un retard de un à deux ans en langue maternelle et en mathématique, ainsi qu'à l'élève de 2e cycle pour qui il est possible d'atteindre un DES ou un DEP à brève échéance.

L'organisation de type continu s'adresse à l'élève dont le retard scolaire est trop important (généralement plus de deux ans en langue maternelle et en mathématique) pour être réintégré dans la classe ordinaire. Pour l'élève de 1er cycle, cette mesure vise l'atteinte des objectifs de formation générale tel qu'il est prévu pour tous les élèves. Elle peut aussi permettre à l'élève de consolider les acquis du primaire. Au 2e cycle du secondaire, le CPF de type continu est conçu pour permettre l'insertion sociale et professionnelle de l'élève (ISP) âgé de 16 ou exceptionnellement de 15 ans.

Le CPF en vue de l'ISP comprend un bloc de formation générale et un bloc de formation axée sur l'insertion professionnelle. La formation générale inclut les apprentissages dans les matières de base obligatoires, le programme d'insertion sociale qui favorise l'acquisition d'habiletés et de comportements essentiels à l'exercice de l'autonomie ainsi que le programme de préparation au marché du travail qui favorise l'acquisition d'habiletés et de comportements aidant à la recherche, à l'exercice et à la conservation d'un emploi. La formation axée sur l'insertion professionnelle comporte une partie théorique sur l'exercice des fonctions de travail que comprennent les stages qui constituent la partie pratique.

2. MÉTHODE

Le chapitre qui suit présente la méthode d'échantillonnage de la présente étude, les questionnaires utilisés et l'analyse des données. Cette étude porte sur les trois types de CPF qui seront distingués comme suit : CPF de type temporaire, CPF de type continu (à l'intention des élèves de moins de 16 ans), ISP (CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des élèves de 16 à 18 ans).

2.1 L'échantillon

À l'aide du fichier de la Déclaration de la clientèle scolaire (DCS) 1991-1992 du ministère de l'Éducation, nous avons déterminé les écoles secondaires du réseau public (au Québec) qui ont des élèves dans les CPF de type temporaire et de type continu : de moins de 16 ans et de 16 à 18 ans. Parmi ces écoles, nous en avons choisi une au hasard par commission scolaire pour chaque programme de CPF, soit 123 pour le CPF de type temporaire, 132 pour le CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et 128 pour l'ISP. (On a considéré que les écoles qui déclarent des élèves âgés d'au moins 16 ans dans le CPF de type continu offrent l'ISP.) Le tableau 1 présente le nombre d'écoles et de répondants, responsables et enseignants, dans l'échantillon selon les trois programmes de CPF.

TABLEAU 1

Nombre d'écoles et de répondants selon le programme de CPF

	Type de CPF		
	Temporaire	**Continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans**	**ISP**
Nombre d'écoles échantillonnées	123	132	128
Taux de réponses des écoles (%)	78,0	82,6	72,7
Nombre de responsables dans l'étude	47	63	47
Nombre d'enseignants dans l'étude	438	458	215

Les taux de réponse des écoles, qui représentent la proportion d'écoles où un responsable, un enseignant ou les deux ont répondu au questionnaire, sont satisfaisants; ils sont de 78 p. 100 pour ce qui est des CPF de type temporaire, de 82,6 p. 100 pour ce qui est des CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et de 72,7 p. 100 pour ce qui est de l'ISP. Notons que, parmi les 126 écoles qui ont participé à l'étude, 86 (68,3 p. 100) ont répondu pour les CPF de type temporaire et de type continu (ayant des élèves de moins de 16 ans ou de 16 à 18 ans).

2.2 La collecte des données

Au printemps de 1992, les questionnaires ont été expédiés aux directions d'écoles auxquelles on a demandé de les remettre aux responsables du dossier des CPF, de type temporaire, de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans ou de l'ISP (selon le ou les programmes offerts à leur école). Ainsi, les responsables recevaient un questionnaire qui leur était adressé et, en plus, un certain nombre de questionnaires qu'ils devaient distribuer aux enseignantes et aux enseignants donnant au moins quatre heures d'enseignement par cycle aux élèves des CPF d'un programme donné. Nous demandions aux responsables de plus d'un programme de CPF de répondre aux questionnaires en se référant strictement aux élèves en cause. Le questionnaire était accompagné d'une enveloppe de retour; l'anonymat et la confidentialité des réponses étaient assurés.

2.3 Les questionnaires utilisés

Un premier questionnaire, portant sur la situation pédagogique dans les CPF en vue de l'ISP, a été élaboré en collaboration avec la Direction de la recherche du MEQ, le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) de l'Université Laval et M^me^ Ginette Lemieux de l'Université du Québec à Rimouski, également enseignante à la Commission scolaire de la Vallée de la Matapédia.

D'après ce premier questionnaire, les questionnaires portant sur la situation pédagogique dans les CPF de type temporaire et de type continu ont été élaborés en collaboration avec la Direction de la recherche, la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires aux élèves (DASSC) et la Direction des services éducatifs de la Direction de la coordination des réseaux. Les questionnaires portant sur les CPF de type temporaire et de type continu sont presque identiques, alors que le questionnaire portant sur l'ISP, en plus de reprendre la plupart des questions des deux

précédents, inclut plusieurs questions particulières à l'ISP. Pour chaque type de CPF, le questionnaire adressé aux responsables compte moins de questions que celui qui a été adressé aux enseignants.

2.4 L'analyse des données

L'analyse des données est essentiellement de nature descriptive, les nombreux tableaux présentant la répartition des réponses pour presque tous les éléments d'un questionnaire donné. Le chapitre 3 présente les réponses des enseignants travaillant dans les CPF de type temporaire et de type continu, permettant ainsi de comparer la situation pédagogique de ces deux modèles. Le chapitre 4 présente les réponses des responsables des CPF de type temporaire et de type continu. Le chapitre 5 présente les réponses des enseignants et des responsables pour les CPF en vue de l'ISP; la distinction de ce chapitre est justifiée par les différences entre le questionnaire de l'ISP et les deux autres.

Afin de mieux circonscrire des ensembles de questions dont les thèmes sont liés, nous avons créé des indices (ou variables composées) qui désignent un regroupement de répondants selon leurs réponses à plus d'une question. Nous avons créé ces indices en nous basant sur les relations qui existent entre les questions d'un thème donné, relations obtenues à l'aide d'analyses factorielles et de corrélations. Ces indices ont été créés avec les réponses des enseignants seulement, choix justifié par le nombre élevé d'enseignants comparativement à celui des responsables.

Pour les trois programmes de CPF, toutes les réponses des enseignants ont été comparées selon leur expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, soit moins de cinq ans d'expérience comparativement à cinq ans ou plus. Les réponses concernant l'utilisation des ressources spécialisées par les élèves et par les enseignants ont aussi été comparées selon la taille des écoles, soit moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et 1 500 élèves ou plus, et selon la tâche d'enseignement à temps plein ou à temps partiel. De plus, pour ce qui est des CPF de type temporaire et de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans, les réponses des enseignants ont été comparées selon le cycle des élèves à qui ils enseignent, soit le 1er cycle, le 2e cycle ou les deux cycles. Notre texte présentera les relations qui sont signifiantes plutôt que strictement significatives sur le plan statistique.

Deux vérifications ont été effectuées au cours de l'analyse des données.

1) Sachant que le nombre d'enseignants qui ont répondu au questionnaire varie d'une école à une autre et afin d'éviter la surreprésentation d'une école au détriment d'une autre, nous avons comparé les distributions de réponses selon que : a) tous les enseignants d'une école ne comptent que pour une seule observation; b) le nombre réel d'enseignants est conservé. Les deux distributions de réponses ainsi obtenues sont comparables; nous présentons donc les résultats obtenus avec le nombre réel d'enseignants.

2) Dans les CPF de type temporaire et de type continu (et, dans une moindre mesure, en ce qui concerne l'ISP), nous avons constaté que les réponses des responsables étaient souvent différentes de celles des enseignants. Nous avons vérifié si les deux groupes répondaient vraiment différemment ou si le fait que les enseignants viennent d'environ deux fois plus d'écoles que les responsables pouvait expliquer les écarts entre ces groupes. Ainsi, nous avons comparé les distributions de réponses des enseignants selon : a) qu'ils viennent de toutes les écoles; b) qu'ils viennent des écoles où seulement un responsable a répondu. Les réponses sont comparables d'une manière ou de l'autre, suggérant des différences réelles entre les responsables et les enseignants.

3. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF DE TYPES TEMPORAIRE ET CONTINU À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE MOINS DE 16 ANS SELON LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

3.1 La description des enseignants des CPF de types temporaire et continu

La répartition des enseignants selon les données sociodémographiques et leur expérience dans l'enseignement de même qu'avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est présentée au tableau 2. Notons que 438 enseignants des CPF de type temporaire et 458 des CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans ont répondu au questionnaire.

Les enseignants des CPF de type temporaire et de type continu sont assez comparables quant au groupe d'âge; près du quart sont âgés de 26 à 35 ans, environ un tiers ont de 36 à 45 ans et près d'un autre tiers, de 46 à 55 ans. Pour chaque type de CPF, environ la moitié des enseignants sont des femmes, soit 53,1 p. 100 dans les CPF de type temporaire et 51,9 p. 100 dans les CPF de type continu. Près de 80 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et de type continu ont un baccalauréat ou parfois une maîtrise; par ailleurs, les enseignants des CPF de type continu sont plus nombreux (67,5 p. 100) à avoir une spécialité en adaptation scolaire que ceux des CPF de type temporaire (38,8 p. 100).

La majorité des enseignants des CPF de type continu (83,3 p. 100) appartiennent au champ d'enseignement de l'adaptation scolaire par rapport à une minorité (29,3 p. 100) dans les CPF de type temporaire. Dans les CPF de type temporaire, près de la moitié de tous les enseignants sont répartis dans les champs d'enseignement suivants : 18,1 p. 100 en sciences de la nature et en mathématique, 16,1 p. 100 en français, langue maternelle et 12,7 p. 100 en anglais, langue seconde.

Les enseignants des CPF de type temporaire et de type continu ont un nombre d'années d'expérience comparable dans l'enseignement, près de 15 p. 100 ayant 4 ans ou moins d'expérience, environ le quart ayant de 5 à 14 ans et près de 60 p. 100 ayant 15 ans ou plus d'expérience. L'expérience moyenne dans l'enseignement est de 17 ans dans les CPF de type temporaire et de 16,2 ans dans les CPF de type continu. En ce qui concerne l'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 69 p. 100 des enseignants des CPF de type

continu en ont 5 ans ou plus (en moyenne 11,4 ans) comparativement à 54,6 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire (en moyenne 7,7 ans).

TABLEAU 2

Répartition des enseignants dans les CPF de types temporaire et continu selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans l'enseignement (%)

Variables	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• **Groupe d'âge**		
Moins de 26 ans	4,6	6,6
De 26 à 35 ans	24,6	23,6
De 36 à 45 ans	32,9	34,8
De 46 à 55 ans	35,2	30,4
56 ans ou plus	2,7	4,6
Total	100,0	100,0
• **Sexe**		
Femmes	53,1	51,9
Hommes	46,9	48,1
Total	100,0	100,0
• **Scolarité : grade et spécialité**		
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	9,4	17,1
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire seulement	20,3	36,0
Baccalauréat ou maîtrise dans une autre spécialité seulement	48,1	26,3
Brevet ou certificat en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	6,9	11,9
Brevet ou certificat en adaptation scolaire seulement	2,2	2,5
Brevet ou certificat dans une autre spécialité seulement	13,1	6,2
Total	100,0	100,0
• **Champ d'enseignement**		
Adaptation scolaire	29,3	83,3
Autre	70,7	16,7
Total	100,0	100,0

(suite du TABLEAU 2)

Variables	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• **Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (avec l'année en cours)**		
4 ans ou moins	15,3	17,2
De 5 à 9 ans	13,9	14,6
De 10 à 14 ans	8,2	8,8
De 15 à 24 ans	36,0	36,4
25 ans ou plus	26,6	23,0
Total	100,0	100,0
• **Nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**		
4 ans ou moins	45,4	31,0
De 5 à 9 ans	24,0	14,8
De 10 à 14 ans	11,0	13,7
De 15 à 24 ans	16,3	31,9
25 ans ou plus	3,3	8,6
Total	100,0	100,0
• **Nombre d'heures d'enseignement par semaine aux élèves des CPF**		
Moins de 5 heures	23,8	8,7
De 5 à 9 heures	27,7	15,4
De 10 à 14 heures	9,0	14,4
15 heures ou plus	39,5	61,5
Total	100,0	100,0
• **Cycle des élèves des CPF auxquels ils enseignent**		
1er cycle seulement	60,0	52,8
2e cycle seulement	19,2	17,8
1er et 2e cycles	20,8	29,4
Total	100,0	100,0

La majorité des enseignants des CPF de type continu, c'est-à-dire 61,5 p. 100, ont une tâche d'enseignement à temps plein (15 heures ou plus par semaine) avec les élèves des CPF comparativement à 39,5 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire. En ce qui concerne le cycle des élèves auxquels ils enseignent, 60 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 52,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu n'ont que des élèves de 1er cycle, près de 20 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et de type continu n'enseignent qu'au 2e cycle, 20,8 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 29,4 p. 100 de ceux des CPF de type continu ont des élèves des deux cycles.

Le nombre de matières enseignées est plus grand pour les enseignants des CPF de type continu que pour ceux des CPF de type temporaire. Ainsi, dans les CPF de type continu, le quart des enseignants transmettent cinq matières ou plus (comparativement à 5,9 p. 100 des enseignants dans les CPF de type temporaire), près de 30 p. 100 en enseignent trois ou quatre (comparativement à 16,4 p. 100 dans les CPF de type temporaire), 23,2 p. 100 en donnent deux (comparativement à 21,1 p. 100 dans les CPF de type temporaire), environ le quart enseignent une seule matière (comparativement à 56,6 p. 100 dans les CPF de type temporaire).

Dans les CPF de type continu, les disciplines enseignées par ceux qui n'enseignent qu'une matière, sont l'éducation physique (19,6 p. 100 d'entre eux), l'éducation manuelle et technique (17,7 p. 100), la mathématique (12,8 p. 100), l'anglais, langue seconde (11,8 p. 100), le français, langue d'enseignement (8,8 p. 100) et l'économie familiale (8,8 p. 100); les autres disciplines sont enseignées par moins de 8 p. 100 des enseignants. Pour les enseignants qui enseignent plus d'une matière, il n'y a que deux disciplines qui sont un peu plus fréquentes, soit le français, langue d'enseignement et la mathématique qui regroupent 17 p. 100 des enseignants donnant deux matières.

Dans les CPF de type temporaire, près des trois quarts des enseignants qui ne donnent qu'une matière le font dans une discipline de base, soit le français, langue d'enseignement (24,6 p. 100), la mathématique (22,5 p. 100), l'anglais, langue seconde (22,5 p. 100); les autres disciplines sont enseignées par moins de 8 p. 100 des enseignants. Pour ceux qui donnent plus d'une matière, il n'y a pas de profils dominants pour ce qui est des matières enseignées; les disciplines les plus fréquentes sont le français, langue d'enseignement et la mathématique, qui regroupent 9,1 p. 100 des enseignants donnant deux matières.

Nous avons établi les relations qui semblent les plus pertinentes entre les variables du tableau 2, soit le sexe, le groupe d'âge, le cycle des élèves, la tâche d'enseignement, l'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la spécialisation en adaptation scolaire, et nous ajoutons la taille des écoles.

Autant dans les CPF de type temporaire que de type continu, les femmes sont un peu plus jeunes que les hommes, elles ont moins d'expérience dans l'enseignement et avec les élèves en difficulté. Ainsi, dans les CPF de type temporaire, près des deux tiers des femmes sont âgées de moins de 46 ans comparativement à 55,4 p. 100 des hommes; elles ont, en moyenne, 15,4 ans d'expérience dans l'enseignement et 6,8 ans d'expérience avec les élèves en difficulté par rapport à respectivement 18,7 ans et 8,7 ans chez les hommes. Dans les CPF de type continu, 71,3 p. 100 des femmes ont moins de 46 ans par rapport à 59,6 p. 100 des hommes; elles ont une expérience moyenne de 14,7 ans dans l'enseignement et de 10,2 ans avec les élèves en difficulté par rapport à respectivement 17,8 ans et 12,7 ans chez les hommes.

Dans les CPF de types temporaire et continu, les hommes et les femmes ont aussi souvent une tâche d'enseignement à temps plein. Dans les CPF de type continu seulement, les femmes sont plus nombreuses (83,3 p. 100) à avoir une spécialité en adaptation scolaire que les hommes (66 p. 100).

Dans les CPF de types temporaire et continu, les aspects suivants sont associés : la spécialisation en adaptation scolaire, l'expérience avec les élèves en difficulté, la tâche d'enseignement avec les élèves des CPF, aspects parfois associés au cycle des élèves et à l'expérience dans l'enseignement.

Dans les CPF de type temporaire, les enseignants à temps plein ont, en moyenne, plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 9,5 ans) que ceux à temps partiel (M = 6,4 ans); les enseignants à temps plein sont plus nombreux (55,9 p. 100) à avoir un diplôme en adaptation scolaire que ceux à temps partiel (38 p. 100). De plus, les enseignants à temps plein sont plus nombreux (28,2 p. 100) à enseigner à des élèves des deux cycles que ceux à temps partiel (16,9 p. 100), mais moins nombreux (11,7 p. 100) à avoir des élèves de 2e cycle seulement que ceux à temps partiel (24,1 p. 100). Toujours dans les CPF de type temporaire, les enseignants

Nous avons établi les relations qui semblent les plus pertinentes entre les variables du tableau 2, soit le sexe, le groupe d'âge, le cycle des élèves, la tâche d'enseignement, l'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la spécialisation en adaptation scolaire, et nous ajoutons la taille des écoles.

Autant dans les CPF de type temporaire que de type continu, les femmes sont un peu plus jeunes que les hommes, elles ont moins d'expérience dans l'enseignement et avec les élèves en difficulté. Ainsi, dans les CPF de type temporaire, près des deux tiers des femmes sont âgées de moins de 46 ans comparativement à 55,4 p. 100 des hommes; elles ont, en moyenne, 15,4 ans d'expérience dans l'enseignement et 6,8 ans d'expérience avec les élèves en difficulté par rapport à respectivement 18,7 ans et 8,7 ans chez les hommes. Dans les CPF de type continu, 71,3 p. 100 des femmes ont moins de 46 ans par rapport à 59,6 p. 100 des hommes; elles ont une expérience moyenne de 14,7 ans dans l'enseignement et de 10,2 ans avec les élèves en difficulté par rapport à respectivement 17,8 ans et 12,7 ans chez les hommes.

Dans les CPF de types temporaire et continu, les hommes et les femmes ont aussi souvent une tâche d'enseignement à temps plein. Dans les CPF de type continu seulement, les femmes sont plus nombreuses (83,3 p. 100) à avoir une spécialité en adaptation scolaire que les hommes (66 p. 100).

Dans les CPF de types temporaire et continu, les aspects suivants sont associés : la spécialisation en adaptation scolaire, l'expérience avec les élèves en difficulté, la tâche d'enseignement avec les élèves des CPF, aspects parfois associés au cycle des élèves et à l'expérience dans l'enseignement.

Dans les CPF de type temporaire, les enseignants à temps plein ont, en moyenne, plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 9,5 ans) que ceux à temps partiel (M = 6,4 ans); les enseignants à temps plein sont plus nombreux (55,9 p. 100) à avoir un diplôme en adaptation scolaire que ceux à temps partiel (38 p. 100). De plus, les enseignants à temps plein sont plus nombreux (28,2 p. 100) à enseigner à des élèves des deux cycles que ceux à temps partiel (16,9 p. 100), mais moins nombreux (11,7 p. 100) à avoir des élèves de 2e cycle seulement que ceux à temps partiel (24,1 p. 100). Toujours dans les CPF de type temporaire, les enseignants

ayant un diplôme en adaptation scolaire ont plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 10,2 ans) que ceux n'ayant pas ce diplôme (M = 5,8 ans).

Dans les CPF de type continu, les enseignants à temps plein ont plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 13,3 ans) que ceux à temps partiel (M = 8,9 ans) et ils ont aussi plus d'expérience dans l'enseignement (M = 17,6 ans) que ceux à temps partiel (M = 14,3 ans). Les enseignants à temps plein ont plus souvent un diplôme en adaptation scolaire (84,2 p. 100 d'entre eux) que ceux à temps partiel (59,9 p. 100). Enfin, les enseignants ayant un diplôme en adaptation scolaire ont plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 13 ans) que ceux n'ayant pas ce diplôme (M = 7,1 ans).

Quelques particularités sont notées en fonction de la taille des écoles. Dans les CPF de type temporaire, les écoles de 1 000 à 1 499 élèves ont plus d'enseignants ayant des élèves des deux cycles (26,7 p. 100) que celles qui sont plus grandes ou plus petites (moins de 19 p. 100). Dans les CPF de type continu, les écoles de 1 500 élèves ou plus ont plus d'enseignants à temps plein (75 p. 100) que celles de 1 000 à 1 499 élèves (61 p. 100) et celles de moins de 1 000 élèves (55,2 p. 100). Dans les CPF de type continu, la proportion d'enseignants ayant un diplôme en adaptation scolaire diminue avec la taille des écoles : elle est de 82,4 p. 100 dans les écoles de 1 500 élèves ou plus, de 76,9 p. 100 dans celles de 1 000 à 1 499 élèves et de 69,1 p. 100 dans celles de moins de 1 000 élèves.

3.2 Les caractéristiques des élèves

Le tableau 3 montre les proportions d'enseignants qui ont attribué à la majorité de leurs élèves les caractéristiques touchant : l'intérêt pour l'école, la facilité à s'exprimer et à apprendre, les types de déficience, le travail manuel et en atelier, les acquis scolaires, les aspects liés aux troubles du comportement, à l'autonomie et à la discipline, le travail rémunéré.

Dans les CPF de chaque type, moins du quart des enseignants indiquent que leurs élèves s'intéressent à l'école en général et aux matières scolaires. En effet, 18,1 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 23,7 p. 100 de ceux des CPF de type continu croient que les élèves aiment l'école; 10,2 p. 100 dans les CPF de type temporaire et 14,2 p. 100 dans les CPF de type continu croient que les élèves aiment les matières scolaires. Par ailleurs, la majorité des

enseignants des CPF de types temporaire et continu disent que leurs élèves aiment travailler en atelier (près de 80 p. 100) et qu'ils sont habiles manuellement (près des deux tiers).

TABLEAU 3

Caractéristiques des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les attribuant à la majorité des élèves[1]

Caractéristiques des élèves	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
La majorité des élèves...		
• Aiment l'école	18,1	23,7
• Aiment les matières scolaires	10,2	14,2
• Ont des troubles du comportement	41,9	54,0
• Apprennent facilement	10,6	4,0
• S'expriment facilement oralement	35,3	30,9
• S'expriment facilement par écrit	7,3	2,9
• Ont une déficience physique	--	0,9
• Ont une déficience intellectuelle	6,4	24,2
• Ont une déficience sensorielle	1,4	5,2
• Aiment travailler en atelier	78,9	82,2
• Sont habiles manuellement	66,3	58,1
• Ont le sens des responsabilités	15,6	9,0
• Sont disciplinés	20,2	12,7
• Sont autonomes	19,1	15,1
• Se mêlent facilement aux autres	63,5	46,3
• Ont besoin d'attention	89,2	91,9

1. Pour chacun de ces éléments, les enseignants pouvaient indiquer «ne pas savoir», ce choix représentant de 0 à 18 p. 100 des réponses selon les éléments sur cette page. Les proportions du tableau 3 ont été établies en excluant les enseignants ayant répondu «ne pas savoir».

(suite du TABLEAU 3)

Caractéristiques des élèves	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
La majorité des élèves...		
• Sont obligés d'avoir un travail rémunéré[2]	17,7	8,1
• Ont un travail à temps partiel[3]	14,5	2,6
• Possèdent uniquement des acquis de 1er cycle du primaire	19,1	38,5
• Possèdent uniquement des acquis de 2e cycle du primaire	37,7	33,5
• Possèdent uniquement des acquis de 1er cycle du secondaire	32,6	7,0
• Possèdent uniquement des acquis de 2e cycle du secondaire	6,7	1,2

2. Dans les CPF de types temporaire et continu, respectivement 34,3 et 26,6 p. 100 des enseignants ont répondu «ne pas savoir» à cet élément.
3. Dans les CPF de types temporaire et continu, respectivement 23,5 et 15,2 p. 100 des enseignants ont répondu «ne pas savoir» à cet élément.

Selon la grande majorité des enseignants des CPF de chaque type (plus de 89 p. 100 d'entre eux), leurs élèves ont de la difficulté à apprendre et à s'exprimer par écrit. Par contre, les élèves des CPF de types temporaire et continu ont plus de facilité pour l'expression orale, près du tiers des enseignants leur attribuant cette caractéristique.

La déficience intellectuelle est le type de déficience le plus commun chez les élèves des CPF, la déficience sensorielle constitue plutôt une exception et la déficience physique est inexistante (pour la majorité des élèves). Les enseignants des CPF de type continu sont près de quatre fois plus nombreux que ceux des CPF de type temporaire à indiquer une déficience intellectuelle pour la majorité de leurs élèves (24,2 p. 100 comparativement à 6,4 p. 100) ou sensorielle (5,2 p. 100 comparativement à 1,4 p. 100).

Les enseignants évaluent plutôt négativement les caractéristiques liées au comportement et à l'autonomie des élèves, surtout pour ce qui est des élèves des CPF de type continu. En effet, 54 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et 41 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire indiquent que leurs élèves ont des troubles du comportement; près de neuf enseignants sur dix, d'un type ou de l'autre de CPF, s'accordent pour dire que les élèves requièrent de l'attention. Peu d'enseignants des CPF de type continu (de 9 à 15,1 p. 100) et des CPF de type temporaire (de 15,6 à 20,2 p. 100) croient que les élèves ont le sens des responsabilités, qu'ils sont disciplinés et autonomes. Près des deux tiers des enseignants des CPF de type temporaire et près de la moitié de ceux des CPF de type continu considèrent comme positive l'intégration des élèves aux autres.

Quoique peu d'enseignants indiquent que les jeunes doivent avoir un travail rémunéré, ils sont un peu plus nombreux dans les CPF de type temporaire (17,7 p. 100) que dans les CPF de type continu (8,1 p. 100); de même, très peu d'enseignants disent que les jeunes travaillent à temps partiel (14,5 p. 100 dans les CPF de type temporaire et 2,6 p. 100 dans les CPF de type continu).

Les acquis scolaires des élèves varient selon le type de CPF, étant plus élevés dans les CPF de type temporaire que dans ceux de type continu. Si dans chaque type de CPF, environ le tiers des enseignants accordent à leurs élèves des acquis de 2e cycle du primaire, le tiers des enseignants des CPF de type temporaire comparativement à 7 p. 100 de ceux des CPF de type continu leur accordent des acquis de 1er cycle du secondaire.

Afin de mieux comprendre comment les enseignants ont répondu aux questions touchant les acquis scolaires, nous avons créé un indice qui permet d'observer que bon nombre d'enseignants n'attribuent aucun acquis à la majorité des élèves (soit 30 p. 100 dans les CPF de chaque type). Le tiers des enseignants des CPF de type temporaire et 7 p. 100 de ceux des CPF de type continu leur accordent des acquis de 1er cycle du secondaire, près de 30 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et des CPF de type continu leur accordent des acquis de 2e cycle du primaire (parfois avec du 1er cycle du primaire); enfin, 7 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire comparativement à 30 p. 100 de ceux des CPF de type continu accordent uniquement des acquis de 1er cycle du primaire à leurs élèves.

Le cycle des élèves est associé à quelques caractéristiques du tableau 3. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants au 2e cycle sont plus nombreux que les autres enseignants à dire que les élèves sont obligés d'avoir un travail rémunéré et qu'ils travaillent à temps partiel. Les enseignants aux deux cycles sont plus nombreux (60 p. 100) à affirmer que leurs élèves ont des troubles du comportement que ceux enseignant à un seul cycle (moins de 38 p. 100). La manière d'accorder les acquis scolaires aux élèves varie selon le cycle de ces derniers : les enseignants au 2e cycle accordent plus souvent des acquis de 1er cycle du secondaire (54,1 p. 100) et de 2e cycle du secondaire (25,7 p. 100), ceux au 1er cycle accordant plus souvent des acquis de 2e cycle du primaire (44,8 p. 100), ceux enseignant aux deux cycles accordant des acquis de 1er cycle du secondaire (46,3 p. 100) et des acquis de 2e cycle du primaire (33,3 p. 100).

Dans les CPF de type continu, les enseignants au 2e cycle sont plus nombreux (46 p. 100) à accorder des acquis de 2e cycle du primaire à leurs élèves que ceux au 1er cycle (le tiers) et aux deux cycles (le quart).

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à quelques caractéristiques des élèves des CPF de type continu seulement. Dans les CPF de type continu, les enseignants qui ont cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant moins d'expérience à dire que les élèves aiment l'école (27,4 p. 100 comparativement à 13,2 p. 100), qu'ils aiment les matières scolaires (16,2 p. 100 comparativement à 9 p. 100), qu'ils ont une déficience intellectuelle (29,8 p. 100 comparativement à 10,8 p. 100) et qu'ils sont autonomes (17,7 p. 100 comparativement à 9,4 p. 100).

3.3 La perception des élèves par divers groupes

Comment les élèves des CPF sont-ils perçus à l'école et à l'extérieur de l'école? Le tableau 4 présente les proportions d'enseignants qui croient que différents groupes ont une perception positive de leurs élèves.

La majorité des enseignants (près des trois quarts) dans chaque type de CPF croient que le personnel de direction de l'école a une perception positive de leurs élèves; il en est de même pour les directeurs d'école en général selon près des deux tiers des enseignants des CPF de type temporaire et près de 60 p. 100 de ceux des CPF de type continu. Les opinions sont un peu plus

partagées quant au personnel de la commission scolaire, surtout dans les CPF de type continu où la moitié des enseignants leur accordent une perception positive. Un indice réunissant ces trois groupes, qui fait référence au personnel cadre, permet de constater que 50 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 40 p. 100 de ceux des CPF de type continu indiquent une perception positive pour chacun des trois groupes.

TABLEAU 4

Proportions d'enseignants indiquant une perception positive des élèves des CPF de types temporaire et continu par différents groupes

Groupes	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Personnel de la commission scolaire	58,3	50,8
• Directeurs d'école en général	65,1	58,1
• Personnel de direction de l'école	76,4	72,5
• Enseignants de l'adaptation scolaire	90,6	91,3
• Parents des élèves des cheminements particuliers	67,4	61,7
• Élèves des cheminements particuliers	49,4	40,8
• Enseignants des classes ordinaires	23,7	24,5
• Parents des élèves des classes ordinaires	25,8	22,0
• Élèves de l'école	30,8	27,1
• Autres membres du personnel de l'école	41,2	48,4
• Population en général	26,2	23,3

La grande majorité des enseignants de chaque type de CPF indiquent que leurs élèves sont bien perçus par les enseignants de l'adaptation scolaire. Seulement près de sept enseignants sur dix dans les CPF de type temporaire et près de six sur dix dans les CPF de type continu indiquent que les parents perçoivent positivement les élèves. Un indice composé des enseignants de l'adaptation

scolaire et des parents des élèves des CPF montre que près de six enseignants sur dix dans les CPF de types temporaire et continu indiquent une perception positive des élèves pour chacun des groupes.

Les enseignants sont plutôt négatifs sur la manière dont les élèves des CPF se perçoivent entre eux, la moitié des enseignants des CPF de type temporaire et 40,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu indiquant qu'ils se perçoivent positivement.

Parmi les autres groupes du tableau 4, il n'y a que les autres membres du personnel de l'école qui peuvent intervenir auprès des élèves, ce groupe étant d'ailleurs évalué le plus positivement de tous. Les autres groupes, soit les enseignants des classes ordinaires, les parents des élèves des classes ordinaires, les élèves de l'école et la population en général, ont une perception positive des élèves selon seulement près du quart des enseignants d'un type ou de l'autre de CPF. Un indice composé des cinq groupes révèle que près de 45 p. 100 des enseignants des CPF de types temporaire et continu disent que chacun d'eux perçoit négativement leurs élèves.

Le cycle des élèves n'est pas associé à la manière dont les enseignants évaluent la perception de leurs élèves.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé qu'à un élément du tableau 4 : dans les CPF de type continu, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (les deux tiers) à indiquer une perception positive des élèves pour les parents de ceux-ci que ceux ayant moins d'expérience (environ la moitié).

3.4 La participation des élèves aux activités

Le tableau 5 montre les proportions d'enseignants qui ont indiqué une participation fréquente des élèves à diverses activités scolaires.

Un peu plus de la moitié des enseignants des CPF de chaque type indiquent que leurs élèves participent souvent à l'organisation d'activités pour leur groupe, soit en organisant la classe sur le plan matériel, en planifiant et en élaborant des activités pour le groupe, en élaborant des projets ou en organisant des sorties pour le groupe. Les élèves des CPF de type continu sont un peu plus

engagés dans ces types d'activités que ceux des CPF de type temporaire. Un indice regroupant ces quatre activités montre que 16,6 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et 21,4 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire ont indiqué que leurs élèves ne participent à aucune d'elles.

Près de six enseignants sur dix dans les CPF de type temporaire et un peu moins dans les CPF de type continu disent que leurs élèves participent aux activités sportives et socioculturelles de l'école. L'indice composé des deux types d'activités permet de constater que le tiers des enseignants des CPF de type temporaire et 43,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu mentionnent que les élèves ne participent à aucun des deux types d'activités.

TABLEAU 5

Participation des élèves des CPF de types temporaire et continu à certaines activités : proportions d'enseignants ayant indiqué «souvent» ou «parfois»

Activités	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Organisation de la classe sur le plan matériel	51,2	60,1
• Planification d'activités pour le groupe	63,2	68,5
• Élaboration d'activités pour le groupe	58,6	63,7
• Élaboration de projets ou organisation de sorties pour le groupe	52,8	57,1
• Participation à des activités sportives organisées pour l'ensemble des élèves de l'école	60,7	49,3
• Participation à des activités socioculturelles organisées pour l'ensemble des élèves de l'école	56,2	43,1
• Participation à un atelier de travaux pratiques (métier)	45,3	60,2
• Participation à un stage	15,1	35,1

Les élèves des CPF de chaque type participent davantage aux ateliers de travaux pratiques qu'aux stages; la participation à chaque activité est plus courante dans les CPF de type continu que de type temporaire. Ainsi, six enseignants sur dix des CPF de type continu et 45,3 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire disent que les élèves participent à un atelier de travaux pratiques, alors que moins de quatre enseignants sur dix (35,1 p. 100 dans les CPF de type continu et 15,1 p. 100 dans les CPF de type temporaire) disent qu'ils participent à un stage. En regroupant ces deux activités, on observe que la moitié des enseignants des CPF de type temporaire et le tiers de ceux des CPF de type continu mentionnent que les élèves ne participent à aucune des deux activités.

Le cycle des élèves est associé à la participation des élèves pour certaines activités. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants au 2e cycle sont moins nombreux (38,8 p. 100) à dire que leurs élèves participent à l'organisation de la classe sur le plan matériel que ceux au 1er cycle ou aux deux cycles (plus de la moitié); la participation des élèves à un stage est moins fréquente au 1er cycle (10,1 p. 100 des enseignants comparativement à près de 20 p. 100 des autres enseignants). Dans les CPF de type continu, moins d'enseignants au 1er cycle (27,2 p. 100) disent que les élèves participent à un stage, par rapport aux autres enseignants (près de 45 p. 100).

Dans les CPF de chaque type, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience avec les élèves en difficulté sont plus nombreux que ceux ayant moins d'expérience à dire que les élèves participent à certaines activités. Dans les CPF de type temporaire, ces activités sont l'organisation de la classe sur le plan matériel (58,2 p. 100 comparativement à 43,2 p. 100) et l'élaboration d'activités particulières pour le groupe (64,6 p. 100 comparativement à 52,6 p. 100). Dans les CPF de type continu, les enseignants ayant plus d'expérience sont plus nombreux à dire que les élèves participent à l'élaboration d'activités particulières pour le groupe (68 p. 100 comparativement à 54,4 p. 100) et à l'élaboration de projets ou à l'organisation de sorties pour le groupe (64,3 p. 100 comparativement à 41,9 p. 100).

3.5 Les ressources spécialisées utilisées par les élèves

Les ressources spécialisées susceptibles d'être utilisées par les élèves dans les CPF font l'objet du tableau 6; pour chacune d'entre elles, les enseignants ont indiqué si le service est offert à leur école et, si oui, si les élèves l'utilisent fréquemment.

Le tuteur est la ressource la plus utilisée par les élèves des CPF de types temporaire et continu, soit souvent selon plus de 83 p. 100 des enseignants; environ un enseignant sur dix indique que leurs élèves n'y ont pas accès à leur école. L'utilisation des autres ressources, sauf l'éducateur spécialisé dans les CPF de type continu, est fréquente selon la moitié des enseignants tout au plus.

Selon au moins le tiers des enseignants de chaque type de CPF, il n'y a pas d'éducateur spécialisé, de psycho-éducateur ou d'orthopédagogue à leur école; l'orthopédagogue est la ressource la moins accessible des trois mais aussi la moins utilisée (moins de 40 p. 100 des enseignants). L'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur comptent parmi les ressources les plus utilisées du tableau 6 et davantage par les élèves des CPF de type continu que de type temporaire. Ainsi, près des deux tiers des enseignants des CPF de type continu disent que l'éducateur spécialisé est utilisé souvent par leurs élèves comparativement à 42,4 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire; la moitié des enseignants des CPF de type continu font de même pour le psycho-éducateur par rapport à 44,9 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire. Le regroupement de ces trois ressources permet d'observer que 17 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 13,9 p. 100 de ceux des CPF de type continu disent n'avoir accès à aucune des trois à leur école. Dans les écoles où au moins une ressource est disponible, 45,7 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 31 p. 100 de ceux des CPF de type continu indiquent que les élèves n'en utilisent aucune.

Les ressources suivantes : le psychologue, le conseiller d'orientation, le travailleur social et le professionnel de la santé sont accessibles aux élèves de presque toutes les écoles; leur utilisation est sensiblement la même dans les CPF de types temporaire et continu sauf pour le conseiller d'orientation. Le travailleur social et le professionnel de la santé sont utilisés selon environ 45 p. 100 des enseignants d'un type ou de l'autre de CPF; le psychologue et le conseiller d'orientation le sont selon près du tiers des enseignants dans chaque type de CPF, sauf le conseiller d'orientation qui l'est moins dans les CPF de type continu (14 p. 100 des enseignants). Un indice regroupant les quatre ressources permet d'observer que 35 p. 100 des enseignants des CPF de types temporaire et continu disent que les élèves n'en utilisent aucune.

TABLEAU 6

Utilisation des ressources spécialisées par les élèves des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions d'enseignants indiquant une utilisation fréquente

Ressources spécialisées	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Orthopédagogue	48,9	31,0	52,0	38,6
• Éducateur spécialisé	35,9	42,4	33,0	63,3
• Psycho-éducateur	38,5	44,9	44,4	50,6
• Psychologue	4,8	32,0	8,1	34,1
• Conseiller d'orientation	4,3	32,3	11,9	14,0
• Travailleur social	5,0	43,0	5,8	44,5
• Professionnel de la santé	2,9	45,2	1,8	44,3
• Animateur de pastorale	1,7	27,3	4,9	31,3
• Conseiller d'élèves	54,5	29,4	62,4	29,1
• Conseiller pédagogique	21,7	13,6	23,9	17,5
• Bibliothécaire	2,9	37,2	8,7	36,7
• Technicien en laboratoire	42,8	5,7	52,1	5,2
• Tuteur	11,6	83,4	10,6	87,7

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les enseignants pour qui le service est existant ou disponible. Par exemple, dans les CPF de type temporaire, là où l'orthopédagogue est disponible, 31 p. 100 des enseignants ont indiqué qu'il est utilisé souvent par les élèves.

Les autres ressources du tableau 6 sont : l'animateur de pastorale, le conseiller d'élèves, le conseiller pédagogique, le bibliothécaire et le technicien en laboratoire. Ces ressources sont relativement moins utilisées que les précédentes mais d'une manière comparable dans les CPF de types temporaire et continu. Le bibliothécaire est utilisé par les élèves selon près de 35 p. 100 des enseignants, l'animateur de pastorale et le conseiller d'élèves l'étant selon près de 30 p. 100

des enseignants. Le regroupement des cinq ressources permet de constater que quatre enseignants sur dix dans les CPF de types temporaire et continu disent que leurs élèves n'utilisent aucune d'elles.

Nous avons vérifié si l'accès aux ressources spécialisées était comparable d'une école à l'autre, en fonction de la taille, soit dans les écoles de moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et de 1 500 élèves ou plus. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants, dans les écoles de moins de 1 000 élèves et dans celles de 1 500 élèves ou plus, sont un peu plus nombreux (près de 20 p. 100) que ceux des écoles de 1 000 à 1 499 élèves (10,9 p. 100) à n'avoir accès à aucune des trois ressources suivantes : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur. Dans les écoles de moins de 1 000 élèves, les enseignants sont plus nombreux (17,8 p. 100) que ceux des écoles plus grandes (8,3 p. 100) à indiquer que leurs élèves n'ont pas accès au tuteur. Dans les CPF de type continu, il n'y a pas de relation entre l'accès aux ressources et la taille des écoles.

Nous avons aussi comparé l'utilisation des ressources selon quatre aspects : la taille des écoles, le cycle des élèves, l'expérience d'enseignant avec les élèves en difficulté et la tâche de l'enseignant.

Dans les CPF de type temporaire, les enseignants au 1er cycle et aux deux cycles sont plus nombreux (60 p. 100) que ceux au 2e cycle (le tiers) à dire que les élèves utilisent au moins une des ressources suivantes : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur.

Dans les CPF de type continu, l'utilisation d'au moins une des ressources suivantes : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur est plus courante dans les écoles de 1 500 élèves ou plus (80 p. 100 des enseignants) que dans celles de moins de 1 500 élèves (66 p. 100 des enseignants). Par contre, l'utilisation d'au moins une des ressources suivantes : le psychologue, le conseiller d'orientation, le travailleur social et le professionnel de la santé est plus courante dans les écoles de moins de 1 000 élèves (70 p. 100 des enseignants) que dans les plus grandes (60 p. 100 des enseignants). L'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté est liée à l'utilisation des ressources : ceux ayant moins d'expérience sont plus nombreux (73 p. 100) que ceux en ayant plus (60 p. 100) à dire que les élèves utilisent au moins une des

ressources suivantes : le psychologue, le conseiller d'orientation, le travailleur social et le professionnel de la santé.

3.6 Les méthodes d'enseignement utilisées

Les méthodes d'enseignement font référence aux ressources matérielles utilisées avec les élèves, à quelques activités d'enseignement et aux stratégies d'enseignement (le travail en groupe, l'intégration des matières, etc.) utilisées en classe. Le tableau 7 montre l'utilisation des ressources matérielles et les activités exercées avec les élèves.

Les moyens utilisés varient d'un type de CPF à l'autre. Dans les CPF de type continu, trois moyens sont utilisés par une majorité d'enseignants (de 50 à 59 p. 100), soit les activités au gymnase, l'atelier de travaux pratiques et la vidéo; environ le tiers des enseignants utilisent les moyens suivants : les activités à la bibliothèque, les films ou diapositives, les journaux ou les revues, la micro-informatique. Dans les CPF de type temporaire, les moyens du tableau 7 sont tous assez peu utilisés, les trois les plus utilisés (près du tiers des enseignants) étant : la vidéo, les activités au gymnase et les activités à la bibliothèque.

Le regroupement des trois moyens suivants : les journaux ou revues, les activités à la bibliothèque et la micro-informatique, permet d'observer que la moitié des enseignants des CPF de type temporaire et près du tiers de ceux des CPF de type continu en utilisent au moins un des trois. L'utilisation des moyens audiovisuels est plus fréquente dans les CPF de type continu que de type temporaire; ainsi 60 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et 43 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire utilisent au moins un des quatre moyens suivants : le rétroprojecteur, la vidéo, les films ou diapositives, les émissions de télévision. De même, les enseignants des CPF de type continu sont plus nombreux (78 p. 100) que ceux des CPF de type temporaire (45 p. 100) à utiliser au moins un des moyens suivants : les activités au gymnase, l'atelier de travaux pratiques, la sortie. L'utilisation de personnes-ressources est peu fréquente dans l'ensemble; 18 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 25 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent au moins un des trois moyens suivants : la conférence, la mise à contribution des personnes-ressources comme les parents et les spécialistes.

TABLEAU 7

Moyens d'enseignement - matériel et activités - utilisés avec les élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Moyens d'enseignement	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Journaux ou revues	23,8	32,9
• Bibliothèque	30,4	37,8
• Micro-informatique	19,3	31,5
• Rétroprojecteur	21,4	24,8
• Vidéo	33,9	50,8
• Films ou diapositives	20,8	33,9
• Émissions de télévision	10,8	16,1
• Gymnase	32,6	58,5
• Atelier de travaux pratiques (métier)	21,7	52,2
• Sorties	13,0	28,3
• Laboratoire de langue	2,4	2,0
• Conférence	1,6	5,1
• Personnes-ressources (parents)	9,1	11,7
• Personnes-ressources (spécialistes)	12,9	19,4

Le cycle des élèves n'est pas associé à l'utilisation des moyens d'enseignement énumérés au tableau 7.

L'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté est associée à quelques moyens d'enseignement des CPF de type continu seulement. Dans les CPF de type continu, les enseignants avec cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant une

expérience plus courte à utiliser le gymnase (61,8 p. 100 comparativement à 51,1 p. 100) et ils sont plus nombreux à utiliser l'atelier de travaux pratiques (55,8 p. 100 comparativement à 42,5 p. 100).

Le tableau 8 présente les proportions d'enseignants qui utilisent fréquemment diverses méthodes d'enseignement. La majorité des enseignants des CPF de types temporaire et continu (les trois quarts ou plus) enseignent de façon individualisée et la même proportion enseignent en groupe; l'utilisation des îlots de travail est pratiquée par près de la moitié des enseignants de chaque type de CPF. Un indice composé de ces trois méthodes révèle que les deux tiers des enseignants de chaque type de CPF pratiquent l'enseignement individualisé avec au moins une autre méthode : le groupe ou l'îlot de travail; 26 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 18 p. 100 de ceux des CPF de type continu enseignent en groupe avec ou sans les îlots de travail. Enfin, près de 10 p. 100 des enseignants (d'un type ou de l'autre) enseignent seulement de façon individualisée.

Dans chaque type de CPF, l'approche par thème est privilégiée par rapport à l'approche par projet. Ainsi, près de sept enseignants sur dix utilisent la première par rapport à moins de 56 p. 100 pour la seconde. L'approche d'enseignement par objectif est utilisée par la majorité des enseignants (plus de 79 p. 100 par type de CPF). Un indice regroupant les approches d'enseignement par thème et par projet permet de constater que le tiers des enseignants des CPF de type temporaire et 45,1 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent les deux approches; 35,1 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 28,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent seulement l'approche par thème. Enfin, moins de 10 p. 100 des enseignants dans les CPF de types temporaire et continu utilisent seulement l'approche par projet.

Dans chaque type de CPF, l'enseignement de chaque matière séparément est privilégié par rapport à l'intégration des matières. Ainsi, près des trois quarts des enseignants disent donner les matières séparément; l'intégration des matières est peu courante dans les CPF de type temporaire, mais elle l'est un peu plus dans les CPF de type continu où 42,3 p. 100 des enseignants disent pratiquer l'intégration de deux ou de trois matières. Un indice regroupant les deux éléments liés à l'intégration des matières révèle que 78 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 56,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu ne pratiquent pas l'intégration des matières. Enfin, l'enseignement donné par une équipe d'enseignants est plutôt rare dans chaque type de CPF.

TABLEAU 8

Méthodes d'enseignement utilisées avec les élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Méthodes d'enseignement	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
L'enseignement se fait...		
• De façon individualisée	75,0	82,9
• Collectivement (en groupe)	87,9	79,3
• Semi-collectivement (îlots de travail)	44,0	49,2
• Par thème	67,8	74,9
• Par projet	39,2	55,3
• Par objectif	89,7	79,5
• Par l'intégration de quelques matières (2 ou 3)	21,2	42,3
• Par l'intégration de plusieurs matières (plus de 3)	7,4	17,1
• Par l'enseignement de chaque matière séparément	76,5	69,1
• Par deux ou plusieurs enseignants en même temps (*Team Teaching*)	10,5	14,4

Le cycle des élèves est associé à l'utilisation d'une méthode d'enseignement dans les CPF de type temporaire seulement. Dans les CPF de type temporaire, l'enseignement de chaque matière séparément est mentionné par 86,1 p. 100 des enseignants au 2e cycle, 77 p. 100 de ceux au 1er cycle et 68,2 p. 100 de ceux aux deux cycles.

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à l'utilisation de quelques méthodes d'enseignement. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (26,6 p. 100) que ceux ayant moins d'expérience (14,4 p. 100) à pratiquer l'intégration de quelques matières. Dans les CPF de type continu, les

enseignants avec cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (49 p. 100) que ceux ayant moins d'expérience (29 p. 100) à pratiquer l'intégration de quelques matières et l'intégration de plus de trois matières (19,8 p. 100 comparativement à 11,9 p. 100).

3.7 L'évaluation pédagogique

Le tableau 9 présente trois aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves, concernant les critères de base et le matériel utilisés de même que les moments de l'évaluation durant l'année.

Dans les CPF de types temporaire et continu, le critère de base le plus souvent utilisé pour évaluer les élèves est les connaissances et les habiletés dans les matières de base (plus de 79 p. 100 des enseignants). Les autres critères, soit les connaissances et habiletés dans les autres matières, les comportements ainsi que le degré d'autonomie de l'élève, sont peu utilisés dans l'ensemble (moins du tiers des enseignants); les comportements et le degré d'autonomie de l'élève sont utilisés par environ deux fois plus d'enseignants dans les CPF de type continu que dans les CPF de type temporaire.

Nous avons vérifié si les enseignants utilisent à la fois des critères liés aux connaissances et d'autres liés au comportement de l'élève. Les résultats indiquent que la majorité des enseignants des CPF de type temporaire (72 p. 100) et de type continu (53 p. 100) utilisent uniquement un ou les deux critères liés aux connaissances, que 15 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 28 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent à la fois au moins un critère lié aux connaissances et au moins un autre lié au comportement et, enfin, que moins de 11 p. 100 des enseignants de chaque type de CPF utilisent uniquement un ou les deux critères liés au comportement de l'élève.

Le matériel d'évaluation varie un peu selon le type de CPF. Dans les CPF de type temporaire, la majorité des enseignants (au moins les deux tiers) utilisent souvent les examens structurés à partir des objectifs des programmes ainsi que les tests formatifs; dans les CPF de type continu, six enseignants sur dix utilisent les tests formatifs et les tests prévus à l'intérieur du matériel. L'observation des comportements est plus fréquente dans les CPF de type continu que de type temporaire (40 p. 100 des enseignants comparativement à 24,2 p. 100).

TABLEAU 9

Aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Aspects de l'évaluation	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
Critères d'évaluation		
• Connaissances et habiletés dans les matières de base	84,9	79,6
• Connaissances et habiletés dans les autres matières	21,8	27,3
• Comportements de l'élève	12,4	28,1
• Degré d'autonomie de l'élève	15,3	31,9
Moyens d'évaluation		
• Tests formatifs	66,8	60,3
• Tests sommatifs	52,6	39,1
• Observation des comportements	24,2	40,4
• Coévaluation (enseignant-élève)	10,0	16,1
• Examens structurés à partir des objectifs du programme	71,9	48,9
• Tests prévus à l'intérieur du matériel utilisé	54,3	59,1
Moments de l'évaluation		
• En cours d'étape	73,9	73,2
• À la fin de l'étape	71,2	63,3
• À la fin d'un objectif	71,5	60,4

Nous avons vérifié les proportions d'enseignants qui utilisent plusieurs moyens d'évaluation. En ce qui concerne le type de test, formatif ou sommatif, 37,3 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 26,7 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent les deux types; dans chaque type de CPF, 30 p. 100 des enseignants utilisent seulement les tests formatifs et, un peu moins de 15 p. 100 utilisent seulement les tests sommatifs. (Notons que 30 p. 100 des

enseignants des CPF de type continu et 20 p. 100 de ceux dans les CPF de type temporaire souvent n'utilisent ni les tests formatifs ni les tests sommatifs.)

En ce qui concerne l'utilisation des examens structurés à partir des objectifs des programmes et des tests prévus à l'intérieur du matériel, 43,6 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 35,3 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent souvent les deux moyens, 27,9 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 12,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent seulement les examens structurés à partir des objectifs des programmes, 9,6 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 23 p. 100 de ceux des CPF de type continu utilisent seulement les tests prévus à l'intérieur du matériel. En ce qui concerne l'observation des comportements et la coévaluation (enseignant-élève), moins de 11 p. 100 des enseignants de chaque type de CPF utilisent les deux moyens, les trois quarts des enseignants des CPF de type temporaire, par rapport à 55 p. 100 dans les CPF de type continu, n'utilisant aucun de ces deux moyens.

Dans chaque type de CPF, la majorité des enseignants (près des trois quarts) évaluent les élèves à la fois en cours d'étape (ou à la fin d'un objectif) et à la fin de l'étape. Très peu d'enseignants évaluent les élèves seulement à la fin de l'étape (10 p. 100) ou seulement en cours d'étape (moins de 15 p. 100).

Le cycle des élèves est associé à quelques éléments de l'évaluation pédagogique. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants aux deux cycles sont plus nombreux (près du quart) que ceux à un seul cycle (12 p. 100) à se baser sur le degré d'autonomie de l'élève pour l'évaluer. Les enseignants au 1er cycle sont plus nombreux (les trois quarts) à évaluer les élèves à la fin de l'étape que ceux au 1er cycle et aux deux cycles (près de 60 p. 100). Dans les CPF de type continu, ceux qui n'enseignent qu'à un seul cycle sont plus nombreux (60 p. 100) que ceux aux deux cycles (49 p. 100) à utiliser les tests prévus à l'intérieur du matériel pour évaluer l'élève. Près de 70 p. 100 des enseignants à un seul cycle, par rapport à 50 p. 100 de ceux aux deux cycles, évaluent les élèves à la fin de l'étape.

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à quelques éléments de l'évaluation pédagogique. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant moins d'expérience à se baser sur les

connaissances et les habiletés dans les matières de base pour évaluer les élèves (26,1 p. 100 comparativement à 17,1 p. 100) de même qu'à utiliser les tests prévus à l'intérieur du matériel (59,4 p. 100 comparativement à 48,6 p. 100). Dans les CPF de type continu, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant moins d'expérience à utiliser souvent les tests prévus à l'intérieur du matériel (63,3 p. 100 comparativement à 49,6 p. 100).

3.8 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants

Les enseignants ont indiqué s'ils reçoivent du perfectionnement ou de l'aide relativement à la pédagogie de même qu'aux troubles du comportement et d'apprentissage. Le tableau 10 présente les proportions d'enseignants ayant indiqué «souvent» ou «parfois» aux diverses questions.

De manière générale, les enseignants des CPF de type temporaire reçoivent de l'aide autant pour la pédagogie que pour les troubles du comportement et d'apprentissage. Dans les CPF de type continu, les enseignants sont un peu plus nombreux à recevoir de l'aide sur les troubles du comportement que sur la pédagogie.

Pour ce qui est du perfectionnement sur les troubles du comportement et d'apprentissage, entre 53 et 58 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et, entre 41 et 50 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire, en reçoivent sur : les troubles du comportement, le plan d'intervention, l'encadrement et la discipline. Le regroupement des quatre éléments : encadrement et discipline, troubles du comportement, troubles d'apprentissage et plan d'intervention permet de constater que le tiers des enseignants des CPF de type temporaire et le quart de ceux des CPF de type continu ne reçoivent pas de perfectionnement sur ces éléments.

Les proportions d'enseignants qui reçoivent de l'aide sur la pédagogie sont assez comparables d'un type de CPF à l'autre. Les aspects pour lesquels ils sont les plus nombreux à en recevoir (de 40 à 50 p. 100 des enseignants) sont : les programmes d'études officiels, le matériel didactique disponible, l'évaluation pédagogique, la planification de l'enseignement, les approches pédagogiques et, dans les CPF de type continu seulement, le suivi pédagogique des élèves. En considérant l'ensemble des neuf éléments de perfectionnement liés à la pédagogie (en excluant la

gestion de classe et les comportements), on observe que près de 20 p. 100 des enseignants des CPF de types temporaire et continu ne reçoivent d'aide sur aucun d'eux.

TABLEAU 10

Perfectionnement et aide reçus par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants en recevant «souvent» ou «parfois»

Éléments de perfectionnement	Type de CPF	
	Temporaire	Continu
• Gestion de classe	19,5	26,3
• Planification de l'enseignement	44,5	45,1
• Approches pédagogiques	43,7	44,1
• Méthodes d'enseignement	33,5	39,1
• Programmes d'études officiels	49,3	40,7
• Matériel didactique disponible	48,2	48,6
• Adaptation de l'enseignement	28,2	37,1
• Suivi pédagogique des élèves	38,8	45,9
• Évaluation pédagogique	46,7	42,3
• Élaboration de matériel d'évaluation	31,4	23,8
• Encadrement et discipline	48,1	53,2
• Troubles du comportement	50,6	58,0
• Troubles d'apprentissage	30,8	41,1
• Plan d'intervention	41,7	55,5

Le cycle des élèves est associé à quelques éléments de perfectionnement. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants au 1er cycle sont plus nombreux (40 p. 100) que ceux au 2e cycle ou

aux deux cycles (25 p. 100) à recevoir de l'aide sur les méthodes d'enseignement et sur le matériel didactique disponible (53,3 comparativement à environ 40 p. 100). Dans les CPF de type continu, les enseignants à un seul cycle sont plus nombreux (50 p. 100) que ceux aux deux cycles (31,3 p. 100) à recevoir de l'aide sur la planification de l'enseignement.

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à quelques éléments : ce sont ceux qui ont le plus d'expérience qui reçoivent le plus de perfectionnement. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants avec cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (de 46 à 55 p. 100) que ceux avec moins d'expérience (de 34 à 44 p. 100) à avoir du perfectionnement sur les programmes d'études officiels, la planification de l'enseignement, le matériel didactique disponible, les approches pédagogiques et le plan d'intervention. De plus, de 34 à 38 p. 100 des enseignants avec plus d'expérience, par rapport à des proportions de 19 à 27 p. 100 pour ceux avec moins d'expérience, disent recevoir de l'aide sur l'adaptation de l'enseignement, les troubles d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. Dans les CPF de type continu, les enseignants avec cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (43 p. 100) que ceux ayant moins d'expérience (33 p. 100) à recevoir de l'aide sur les programmes d'études officiels et sur le matériel didactique disponible (52,3 comparativement à 40,4 p. 100).

3.9 Les ressources humaines utilisées par les enseignants

Les ressources humaines susceptibles d'être utilisées par les enseignants sont présentées au tableau 11; on y trouve les proportions d'enseignants qui ont indiqué si le service existe à leur école et, si oui, s'ils l'utilisent fréquemment.

Dans les CPF de types temporaire et continu, le directeur adjoint est une des deux ressources les plus utilisées, soit par près des trois quarts des enseignants; le chef de groupe est très utilisé, soit par près de 60 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et près de 50 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire. Le directeur d'école et le conseiller pédagogique sont relativement moins utilisés, soit par moins de 40 p. 100 des enseignants des CPF de chaque type. Un indice composé de ces quatre ressources permet d'observer que 18,1 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 12,7 p. 100 de ceux des CPF de type continu disent n'utiliser souvent aucune d'elles. L'enseignant de l'adaptation scolaire est une des deux ressources les plus utilisées,

particulièrement dans les CPF de type continu (82,2 p. 100 des enseignants comparativement à 61 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire).

TABLEAU 11

Utilisation des ressources humaines par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Ressources humaines	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Directeur d'école	0,9	35,3	0,9	38,5
• Directeur adjoint	1,4	74,0	2,2	74,6
• Conseiller pédagogique	9,2	31,3	11,8	35,9
• Chef de groupe	25,9	47,6	24,0	59,4
• Orthopédagogue	48,7	29,8	50,7	28,9
• Éducateur spécialisé	40,8	39,8	33,1	57,9
• Équipe multidisciplinaire	36,3	41,5	34,4	45,5
• Psycho-éducateur	44,9	44,9	46,4	53,8
• Autres enseignants de l'adaptation scolaire	3,0	61,0	1,3	82,2
• Psychologue	6,3	36,1	9,9	38,8
• Travailleur social	6,5	33,7	8,0	40,8
• Professionnel de la santé	3,5	30,6	3,1	41,1
• Animateur de pastorale	3,0	20,9	5,6	29,4
• Enseignants des classes ordinaires	3,7	42,1	9,8	27,3
• Bibliothécaire	3,5	38,7	10,7	38,3
• Responsable du service des moyens techniques d'enseignement	33,3	26,1	31,8	23,4

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les enseignants pour qui le service est existant.

Un peu moins de la moitié des enseignants de chaque type de CPF n'ont pas accès à au moins une des ressources suivantes : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, le psycho-éducateur et l'équipe multidisciplinaire. À part l'orthopédagogue, qui est peu utilisé dans chaque type de CPF, l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur sont particulièrement sollicités dans les CPF de type continu (de 53 à 58 p. 100 des enseignants) et un peu moins dans les CPF de type temporaire (de 40 à 45 p. 100 des enseignants). L'équipe multidisciplinaire est sollicitée par près de 45 p. 100 des enseignants d'un type ou de l'autre de CPF. Le regroupement des quatre ressources : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, le psycho-éducateur et l'équipe multidisciplinaire permet de constater que près de 10 p. 100 des enseignants des CPF de chaque type n'ont accès à aucune d'elles à leur école. Parmi les enseignants qui en ont au moins une à leur école, près de 40 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire et le quart de ceux des CPF de type continu souvent n'en utilisent aucune.

D'autres ressources, soit le psychologue, le travailleur social et le professionnel de la santé, sont accessibles dans presque toutes les écoles; elles sont sollicitées par 30 à 41 p. 100 des enseignants des CPF de types temporaire et continu. Un indice regroupant ces trois ressources permet d'observer que 46 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 39,2 p. 100 de ceux des CPF de type continu n'utilisent aucune d'elles.

Parmi les autres ressources présentées au tableau 11, le bibliothécaire est utilisé par près de 40 p. 100 des enseignants des CPF de types temporaire et continu; les enseignants des classes ordinaires sont utilisés assez souvent dans les CPF de type temporaire (42,1 p. 100), mais relativement peu dans les CPF de type continu (27,3 p. 100). Dans chaque type de CPF, l'animateur de pastorale et le responsable du service des moyens techniques d'enseignement sont assez peu utilisés (moins de 30 p. 100 des enseignants). Un indice composé des quatre ressources, l'animateur de pastorale, l'enseignant de la classe ordinaire, le bibliothécaire et le responsable du service des moyens techniques d'enseignement, montre que quatre enseignants sur dix dans les CPF de types temporaire et continu n'utilisent aucune d'elles.

Nous avons vérifié si l'accès aux ressources était comparable d'une école à l'autre, en fonction de la taille, soit dans les écoles de moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et de 1 500 élèves ou plus. Les comparaisons montrent que l'accès est comparable d'une école à l'autre, autant dans les CPF de type temporaire que de type continu.

Nous avons aussi comparé l'utilisation des ressources selon quatre aspects : la taille des écoles, l'expérience de l'enseignant avec les élèves en difficulté, la tâche de l'enseignant et le cycle des élèves.

Dans les CPF de type temporaire, les enseignants dans les écoles de 1 000 à 1 499 élèves sont plus nombreux (90 p. 100) que ceux dans les écoles plus petites ou plus grandes (75 p. 100) à utiliser au moins une ressources parmi : le directeur d'école, le directeur adjoint, le conseiller pédagogique et le chef de groupe. Dans les écoles de moins de 1 000 élèves, l'animateur de pastorale est davantage utilisé (27,5 p. 100 des enseignants) que dans les écoles plus grandes (près de 17 p. 100). Dans les CPF de type continu, l'utilisation des ressources est la même d'une école à l'autre, en fonction de la taille.

En ce qui concerne l'expérience avec les élèves en difficulté, dans les CPF de type temporaire, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (67 p. 100) que ceux ayant moins d'expérience (57 p. 100) à utiliser les autres enseignants de l'adaptation scolaire. Dans les CPF de type continu, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont moins nombreux (22,5 p. 100) que ceux ayant une expérience plus courte (38 p. 100) à utiliser les enseignants des classes ordinaires.

La tâche d'enseignement est associée à l'utilisation de quelques ressources. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants à temps plein sont plus nombreux (75 p. 100) que ceux à temps partiel (la moitié) à utiliser au moins une ressource parmi : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, l'équipe multidisciplinaire et le psycho-éducateur (c'est surtout la plus grande utilisation de l'équipe multidisciplinaire par les enseignants à temps plein qui explique la différence). Les enseignants à temps plein sont aussi plus nombreux que ceux à temps partiel à utiliser les autres enseignants de l'adaptation scolaire (71,8 comparativement à 55,7 p. 100). Dans les CPF de type continu, les enseignants à temps partiel sont plus nombreux que ceux à temps plein à utiliser les enseignants des classes ordinaires (32,9 comparativement à 22,9 p. 100), alors que les enseignants à temps plein sont plus nombreux à utiliser le bibliothécaire (45 comparativement à 28 p. 100).

En ce qui concerne le cycle des élèves, dans les CPF de type temporaire, le tiers des enseignants au 2e cycle, par rapport aux deux tiers au 1er cycle ou aux deux cycles, utilisent au moins une

ressource parmi : l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, l'équipe multidisciplinaire et le psycho-éducateur.

3.10 Les relations entre l'école et les parents des élèves

Les types de relations qui existent entre l'école et les parents des élèves des CPF sont présentés au tableau 12; elles concernent les activités organisées et les moyens utilisés pour permettre aux parents de suivre le cheminement scolaire de leur enfant.

Dans les CPF de types temporaire et continu, près de 60 p. 100 des enseignants disent que l'école organise des rencontres d'information entre parents et enseignants et qu'elle renseigne les parents sur les programmes enseignés. Dans les CPF de chaque type, l'invitation des parents à des activités spéciales de l'école n'est pas chose courante (environ le tiers des enseignants); la participation des parents à ces activités l'est encore moins (environ 15 p. 100 des enseignants). Un indice regroupant ces quatre activités permet d'observer que le quart des enseignants de chaque type de CPF disent qu'aucune d'elles n'a lieu entre l'école et les parents.

En ce qui concerne la participation des parents au plan d'intervention de leur enfant, près de la moitié des enseignants des CPF de type continu et près de 40 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire disent que les parents sont invités à participer à l'élaboration du plan d'intervention et qu'ils participent à sa réalisation. Un indice composé de l'élaboration et de la réalisation du plan d'intervention permet de constater que 40 p. 100 des enseignants des CPF de type continu et la moitié de ceux des CPF de type temporaire disent que les parents ne participent ni à l'une ni à l'autre.

Dans les CPF de chaque type, presque tous les enseignants disent que les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant; la grande majorité rapportent aussi que l'information sur les comportements de l'enfant est donnée régulièrement aux parents. Le tiers des enseignants des CPF de type temporaire et près de 40 p. 100 de ceux des CPF de type continu mentionnent que les parents communiquent eux-mêmes avec l'école.

TABLEAU 12

Relations entre l'école et les parents des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants étant d'accord avec les énoncés

Énoncés	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• L'école organise des rencontres d'information et d'échanges de vues entre parents et enseignants.	55,6	56,7
• L'école renseigne les parents sur les programmes enseignés.	62,7	59,6
• Les parents sont invités à participer à des activités spéciales organisées par l'école.	31,3	31,7
• Les parents participent à des activités spéciales organisées par l'école.	15,4	16,3
• Les parents sont invités à participer à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant.	38,8	52,6
• Les parents participent à la réalisation du plan d'intervention de leur enfant.	39,3	50,3
• Les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant.	97,7	96,3
• Les parents sont régulièrement informés des comportements de leur enfant.	88,7	89,8
• Les parents communiquent eux-mêmes avec l'école.	32,9	38,3

Dans les CPF de types temporaire et continu, les réponses concernant les types de relations entre l'école et les parents ne sont pas associées au cycle des élèves ni au nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté.

3.11 Les éléments assurant la réussite des élèves

Le tableau 13 montre l'importance accordée aux éléments pouvant assurer la réussite des élèves des CPF, éléments touchant la pédagogie, les caractéristiques des élèves et des enseignants, les parents, le tutorat et les mesures spéciales. Comme la majorité des éléments sont jugés importants («très important» ou «plutôt important») par plus de 90 p. 100 des enseignants, ces deux choix de réponses sont distingués au tableau 13.

Parmi les éléments de réussite liés à la pédagogie, les deux jugés les plus importants dans les CPF de chaque type sont l'adaptation de l'enseignement et les méthodes d'enseignement variées («très important» selon près des trois quarts des enseignants). Dans les CPF de type continu, trois autres éléments de pédagogie sont considérés comme très importants par 59 à 66 p. 100 des enseignants : l'enseignement individualisé, les ateliers de travaux pratiques et l'évaluation adaptée. Dans les CPF de type temporaire, un autre élément de pédagogie jugé «très important» par plus de la moitié des enseignants (55 p. 100) est l'enseignement individualisé.

Dans les CPF de types temporaire et continu, un ensemble de caractéristiques qui font référence à la motivation des élèves et des enseignants semblent primordiales pour la réussite des élèves. Ainsi, près de neuf enseignants sur dix accordent beaucoup d'importance à la motivation de l'élève, à l'acquisition de l'estime de soi par l'élève et à la motivation des enseignants; près des trois quarts accordent une grande importance à la participation des élèves, au travail d'équipe des enseignants et à la stabilité du personnel enseignant.

Les programmes de prévention de problèmes particuliers, la mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire et le tutorat sont des éléments de réussite très importants selon près des deux tiers des enseignants des CPF de types temporaire et continu.

L'importance accordée à la formation des enseignants et aux ressources spécialisées est plutôt partagée dans les CPF de type temporaire, ces éléments étant un peu plus associés à la réussite dans les CPF de type continu («très important» selon 60 p. 100 des enseignants). De même, l'importance accordée à la participation des parents, au plan d'intervention et aux règlements de l'école est plutôt partagée dans chaque type de CPF (environ la moitié les jugent très importants).

TABLEAU 13

Éléments assurant la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants»

Éléments de réussite	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Programmes d'études	32,8	54,9	26,1	49,0
• Adaptation de l'enseignement	77,1	21,1	77,6	21,1
• Manuels scolaires	31,3	51,6	33,5	43,5
• Matériel didactique	43,8	48,6	50,7	42,1
• Méthodes d'enseignement variées	74,5	22,8	74,6	24,3
• Enseignement individualisé	55,6	35,2	65,6	30,7
• Intégration des matières	21,1	44,8	29,4	51,6
• Ateliers de travaux pratiques (métier)	29,8	40,7	60,9	29,9
• Évaluation adaptée	43,4	39,9	59,5	36,1
• Information mensuelle transmise à l'élève et à ses parents	42,4	42,1	40,9	47,8
• Tutorat	64,8	29,0	70,7	24,0
• Motivation de l'élève	87,8	11,2	88,3	11,5
• Examen périodique des absences de l'élève	64,1	29,7	59,4	32,2
• Acquisition de l'estime de soi	86,0	12,9	89,4	10,4
• Programmes de prévention de problèmes particuliers	66,1	29,1	66,7	30,4
• Connaissance de l'origine du jeune	39,4	43,5	46,4	39,3
• Plan d'intervention	48,7	41,0	53,1	39,4
• Formation des enseignants	52,3	39,7	60,0	32,7

(suite du TABLEAU 13)

Éléments de réussite	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Motivation des enseignants	87,4	12,4	89,7	10,1
• Travail d'équipe des enseignants	74,3	21,6	73,3	25,2
• Stabilité du personnel enseignant	75,6	20,2	73,9	22,4
• Ressources spécialisées	52,9	40,8	61,7	34,1
• Règlements de l'école	49,3	44,7	52,9	38,2
• Participation de l'élève	80,3	18,8	79,3	19,8
• Participation des parents	51,7	42,3	56,7	37,1
• Mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire	69,7	25,7	69,6	26,4

Dans les CPF de types temporaire et continu, l'importance accordée aux divers éléments de réussite est comparable selon que les enseignants sont au 1er cycle, au 2e cycle ou aux deux cycles.

Quelques éléments de réussite sont associés au nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté. Dans les CPF de type continu, les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant moins d'expérience à dire que le tutorat est très important pour la réussite des élèves (75,5 comparativement à 61 p. 100). Par contre, les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience sont plus nombreux que ceux ayant plus d'expérience à considérer que les ressources spécialisées sont très importantes (70,8 comparativement à 56,9 p. 100).

3.12 La satisfaction par rapport aux ressources allouées aux élèves

Les proportions d'enseignants qui se disent satisfaits des ressources matérielles et humaines allouées à leurs élèves font l'objet du tableau 14.

Dans les CPF de types temporaire et continu, l'élément qui suscite le plus d'insatisfaction chez les enseignants est le budget accordé pour les élèves, près des deux tiers en étant insatisfaits. En ce qui concerne tous les autres éléments, la satisfaction des enseignants est plutôt partagée dans les CPF de type continu; elle est un peu plus élevée dans les CPF de type temporaire pour ce qui est des manuels scolaires et du matériel didactique disponible.

TABLEAU 14

Proportions d'enseignants se disant satisfaits des ressources allouées aux élèves des CPF de types temporaire et continu

Ressources aux élèves	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Manuels scolaires	66,4	52,2
• Matériel didactique disponible	57,4	49,7
• Accès aux ressources spécialisées (psychologue, orthopédagogue, etc.)	57,4	52,4
• Budget accordé pour les élèves	35,3	34,6
• Locaux mis à la disposition des élèves	53,0	49,1
• Équipement mis à la disposition des élèves	52,0	45,9

Un indice composé des manuels scolaires et du matériel didactique disponible permet d'observer que 27 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 40,1 p. 100 de ceux des CPF de type continu sont insatisfaits de ces deux ressources. De plus, un indice composé des locaux et de l'équipement mis à la disposition des élèves permet de constater que 35 p. 100 des

enseignants des CPF de type temporaire et 41 p. 100 de ceux des CPF de type continu sont insatisfaits de ces deux ressources.

Le cycle des élèves est associé à la satisfaction pour quelques ressources allouées aux élèves. Dans les CPF de type continu, les enseignants au 1er cycle et ceux au 2e cycle sont plus satisfaits que ceux aux deux cycles du budget accordé pour les élèves (37 comparativement à 25 p. 100) et de l'équipement mis à la disposition des élèves (50 comparativement à 33,3 p. 100).

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé au degré de satisfaction pour quelques éléments. Dans les CPF de type temporaire, les enseignants ayant plus d'expérience sont plus satisfaits que ceux ayant moins d'expérience de l'accès aux ressources spécialisées (62,7 comparativement à 51,6 p. 100). L'inverse est observée dans les CPF de type continu, les enseignants avec cinq ans ou plus d'expérience sont moins satisfaits que ceux ayant une expérience plus courte de l'accès aux ressources spécialisées (48 comparativement à 62,5 p. 100).

3.13 Les objectifs atteints avec le modèle des CPF de types temporaire et continu

Le tableau 15 présente les proportions d'enseignants qui croient que le modèle des CPF permet aux élèves l'atteinte de divers objectifs selon le programme dans lequel ils sont inscrits.

La majorité des enseignants des CPF de types temporaire et continu (près de sept sur dix) croient que le modèle d'organisation des CPF répond aux besoins de la majorité de leurs élèves.

Dans les CPF de type temporaire, environ 40 p. 100 des enseignants disent que le modèle des CPF permet aux élèves de retourner à la classe ordinaire et d'obtenir un CEP. Environ le tiers des enseignants disent que ce modèle permet aux élèves d'obtenir un DEP et 21,1 p. 100 affirment qu'il leur permet d'obtenir un DES. Pour mieux comprendre comment les enseignants des CPF de type temporaire évaluent l'atteinte de ces quatre objectifs, nous les avons regroupés. Ainsi, 44 p. 100 des enseignants croient que leurs élèves ne retourneront pas à la classe ordinaire et, en plus, qu'ils n'obtiendront aucun des trois diplômes (CEP, DEP, DES). De plus, 41 p. 100 des enseignants croient que les élèves retourneront en classe ordinaire : 9,6 p. 100 disent qu'ils n'auront aucun diplôme, 14,5 p. 100 disent qu'ils obtiendront un CEP ou un DEP et, 14 p. 100

croient qu'ils obtiendront un CEP, un DEP et un DES. Enfin, 15 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire croient que les élèves n'iront pas en classe ordinaire mais obtiendront un diplôme, le plus souvent un CEP ou un DEP.

TABLEAU 15

Objectifs atteints avec le modèle d'organisation des CPF de types temporaire et continu : proportions d'enseignants les indiquant pour la majorité des élèves

Objectifs	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Répond aux besoins des élèves	71,4	71,2
• Permet le retour à la classe ordinaire	41,0	11,6
• Permet aux élèves d'obtenir un CEP	42,1	N/A
• Permet aux élèves d'obtenir un DEP	32,4	N/A
• Permet aux élèves d'obtenir un DES	21,1	N/A
• Favorise l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les matières de base	N/A	76,1
• Prépare les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans	N/A	71,5
• Permet le retour au CPF de type temporaire	N/A	24,6

Dans les CPF de type continu, la majorité des enseignants (près des trois quarts) s'accordent pour dire que le modèle des CPF favorise l'acquisition d'habiletés dans les matières de base et qu'il prépare les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle (ISP) des jeunes de 16 à 18 ans. Très peu d'enseignants (11,6 p. 100) croient que le modèle des CPF de type continu permet le retour à la classe ordinaire et près du quart disent que les élèves pourront retourner dans les CPF de type temporaire. Un indice regroupant ces quatre objectifs permet de constater que 60 p. 100 des enseignants des CPF de type continu croient que le modèle des CPF prépare seulement leurs élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à

18 ans. De plus, deux enseignants sur dix affirment que le modèle permet aussi le retour dans un CPF de type temporaire ou encore le retour à la classe ordinaire.

Le cycle des élèves est associé à l'atteinte d'un seul objectif dans les CPF de type temporaire uniquement : les enseignants au 2e cycle et ceux aux deux cycles sont plus nombreux (40 p. 100) que ceux au 1er cycle (26 p. 100) à dire que leurs élèves pourront obtenir un DEP.

3.14 En bref

Le présent chapitre poursuivait l'objectif de décrire la situation pédagogique dans les CPF de type temporaire et de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans à partir des données recueillies auprès des enseignants.

Les enseignants des CPF de types temporaire et continu ont presque un nombre égal d'hommes et de femmes. Dans les CPF de type continu, ils ont plus souvent une spécialité en adaptation scolaire que dans les CPF de type temporaire (67,5 comparativement à 38,8 p. 100) et ils ont un peu plus d'expérience avec les élèves en difficulté. Dans les CPF de type continu, un peu plus de huit enseignants sur dix appartiennent au champ d'enseignement de l'adaptation scolaire par rapport à trois enseignants sur dix dans les CPF de type temporaire. Si 60 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 52,8 p. 100 de ceux des CPF de type continu enseignent au 1er cycle seulement, deux sur dix dans les CPF de type temporaire et trois sur dix dans les CPF de type continu enseignent aux deux cycles du secondaire.

La majorité des enseignants des CPF de types temporaire et continu disent que leurs élèves n'aiment ni l'école ni les matières scolaires; qu'ils ont de la difficulté à apprendre et à s'exprimer par écrit mais un peu moins de difficulté pour l'expression orale. Par contre, les élèves d'un type ou de l'autre de CPF aiment le travail en atelier et près de six enseignants sur dix les considèrent comme habiles manuellement. Dans chaque type de CPF, la majorité des enseignants disent que leurs élèves n'ont pas le sens des responsabilités, qu'ils ne sont pas disciplinés ni autonomes. Dans les CPF de type continu, les enseignants sont un peu plus nombreux que dans les CPF de type temporaire à dire que leurs élèves ont des troubles du comportement et qu'ils s'intègrent difficilement aux autres. De plus, les déficiences intellectuelle et sensorielle, quoique peu fréquentes dans l'ensemble, le sont davantage chez les élèves des CPF de type continu que chez

ceux des CPF de type temporaire. Les acquis scolaires de 1er ou de 2e cycle du primaire décrivent le mieux les élèves des CPF de type continu, alors que ceux de 2e cycle du primaire ou de 1er cycle du secondaire décrivent le mieux les élèves des CPF de type temporaire.

Dans les CPF de types temporaire et continu, les élèves sont bien perçus par le personnel lié à la direction d'école et les enseignants de l'adaptation scolaire. Les élèves des CPF sont plutôt mal perçus par les autres élèves de l'école, par les enseignants des classes ordinaires, par les parents des élèves des classes ordinaires et par la population en général.

Les activités auxquelles participent les élèves varient un peu d'un type de CPF à l'autre; si plus de la moitié des enseignants indiquent la participation de leurs élèves à l'organisation d'activités pour leur groupe, les élèves des CPF de type continu y participent un peu plus. Par ailleurs, près de six enseignants sur dix des CPF de type temporaire mentionnent que leurs élèves participent aux activités sportives et socioculturelles de l'école, ce qui est un peu plus élevé que dans les CPF de type continu. La participation des élèves à un atelier de travaux pratiques et à un stage concerne davantage les élèves des CPF de type continu que des CPF de type temporaire, le stage étant plus courant au 2e cycle.

La ressource la plus utilisée par les élèves des CPF de types temporaire et continu est le tuteur; les autres ressources les plus utilisées sont l'éducateur spécialisé (davantage dans les CPF de type continu), le psycho-éducateur, le travailleur social et le professionnel de la santé. Si le psycho-éducateur et l'éducateur spécialisé comptent parmi les ressources les plus utilisées, ils comptent aussi parmi les moins accessibles aux élèves (de 35 à 45 p. 100 des enseignants n'en ont pas à leur école).

Du côté des enseignants, le directeur adjoint compte parmi les ressources qu'ils utilisent le plus. Les enseignants en adaptation scolaire sont aussi des plus utilisés, davantage dans les CPF de type continu que dans les CPF de type temporaire; par ailleurs, les enseignants des classes ordinaires sont un peu plus utilisés dans les CPF de type temporaire que de type continu. Les autres ressources les plus utilisées par les enseignants des CPF sont le chef de groupe, l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur.

La majorité des enseignants des CPF de type continu (trois sur quatre) et des CPF de type temporaire (deux sur trois) reçoivent du perfectionnement sur au moins un aspect lié aux troubles du comportement et d'apprentissage. De plus, près de quatre enseignants sur cinq dans un type de CPF ou dans l'autre reçoivent du perfectionnement sur au moins un aspect lié à la pédagogie (le plus souvent sur les programmes d'études officiels, le matériel didactique disponible et l'évaluation pédagogique, la planification de l'enseignement et les approches pédagogiques).

Les enseignants des CPF de type continu sont plus nombreux que ceux des CPF de type temporaire à utiliser les moyens d'enseignement suivants : la vidéo, les activités au gymnase et l'atelier de travaux pratiques. Les méthodes d'enseignement sont assez comparables d'un type de CPF à l'autre : près des deux tiers des enseignants enseignent de façon individualisée avec en plus le groupe ou l'îlot de travail; plus des deux tiers utilisent les approches d'enseignement par thème et par objectif. Par ailleurs, l'enseignement séparé des matières est utilisé par près de sept enseignants sur dix dans chaque type de CPF et l'intégration des matières est plus courante dans les CPF de type continu que de type temporaire.

Les composantes de l'évaluation pédagogique diffèrent un peu d'un type de CPF à l'autre. Pour évaluer leurs élèves, les trois quarts des enseignants des CPF de type temporaire et la moitié de ceux des CPF de type continu se basent seulement sur des critères liés aux connaissances (surtout dans les matières de base), 15 p. 100 des enseignants des CPF de type temporaire et 30 p. 100 de ceux des CPF de type continu se basent à la fois sur des critères liés aux connaissances et au comportement. Les moyens d'évaluation les plus utilisés dans les CPF de type temporaire sont les tests formatifs et les examens structurés à partir des objectifs des programmes; dans les CPF de type continu, ce sont les tests formatifs et les tests prévus à l'intérieur du matériel. L'observation des comportements est plus utilisée dans les CPF de type continu que de type temporaire.

Les éléments considérés comme les plus importants pour assurer la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu sont la motivation de l'élève, l'acquisition de l'estime de soi par l'élève, la motivation des enseignants, l'adaptation de l'enseignement et les méthodes d'enseignement variées. D'autres éléments très importants sont le travail d'équipe des enseignants, la stabilité du personnel enseignant, le tutorat, la mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire et les programmes de prévention de problèmes particuliers.

La satisfaction des enseignants des CPF de types temporaire et continu est plutôt partagée à l'égard des ressources allouées à leurs élèves (manuels, matériel didactique, locaux, équipement et accès aux ressources spécialisées). L'élément qui suscite le plus d'insatisfaction concerne le budget accordé pour les élèves des CPF.

Sept enseignants sur dix des CPF de types temporaire et continu croient que le modèle des CPF répond aux besoins de leurs élèves. Dans les CPF de type temporaire, près de 45 p. 100 des enseignants croient que ce modèle ne permet pas à l'élève de retourner dans une classe ordinaire ni d'obtenir un diplôme, alors que près de 40 p. 100 croient que l'élève pourra retourner dans une classe ordinaire et obtenir un diplôme. Dans les CPF de type continu, la majorité des enseignants croient que le modèle des CPF conduit les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans.

4. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF DE TYPES TEMPORAIRE ET CONTINU À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE MOINS DE 16 ANS SELON LES RESPONSABLES

4.1 La description des responsables des CPF de types temporaire et continu

Le tableau 16 présente la répartition des responsables des CPF de types temporaire et continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans selon les données sociodémographiques, leur expérience avec les élèves en difficulté et dans le dossier des CPF. Notons que 47 responsables des CPF de type temporaire et 63 des CPF de type continu ont répondu au questionnaire.

La majorité des responsables occupent le poste de directeur adjoint à leur école, soit les trois quarts de ceux des CPF de type temporaire et 69 p. 100 de ceux des CPF de type continu; très peu sont directeurs d'école ou enseignants (moins de 14 p. 100 dans chaque type de CPF). Près de la moitié des responsables des CPF de types temporaire et continu sont âgés de 46 à 55 ans; près de 45 p. 100 de ceux des CPF de type temporaire par rapport à près du tiers des CPF de type continu ont de 36 à 45 ans. Dans chaque type de CPF, près de sept responsables sur dix sont des hommes. Près de 85 p. 100 des responsables des CPF de types temporaire et continu ont un baccalauréat ou parfois une maîtrise. Par ailleurs, les responsables des CPF de type continu sont plus nombreux (47,5 p. 100) à avoir une spécialité en adaptation scolaire que ceux des CPF de type temporaire (27,7 p. 100).

Les responsables des CPF de type continu interviennent depuis plus longtemps, en moyenne, auprès des élèves en difficulté (M = 12,4 ans) que ceux des CPF de type temporaire (M = 10 ans); 85,5 p. 100 des premiers ont un minimum de cinq ans d'expérience avec ces élèves par rapport à 73,8 p. 100 des seconds.

TABLEAU 16

Répartition des responsables des CPF de types temporaire et continu selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans les CPF (%)

Variables	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
· Poste du responsable du dossier des CPF		
Directeur	9,3	10,3
Directeur adjoint	74,4	69,0
Enseignant responsable du dossier	11,6	13,8
Professionnel responsable du dossier	4,7	6,9
Total	100,0	100,0
· Groupe d'âge		
De 26 à 35 ans	6,4	17,5
De 36 à 45 ans	42,6	31,7
De 46 à 55 ans	48,9	47,6
56 ans ou plus	2,1	3,2
Total	100,0	100,0
· Sexe		
Femmes	29,8	32,3
Hommes	70,2	67,7
Total	100,0	100,0
· Scolarité : grade et spécialité		
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	12,8	22,9
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire seulement	14,9	19,7
Baccalauréat ou maîtrise dans une autre spécialité seulement	57,4	44,3
Brevet ou certificat en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	--	1,6
Brevet ou certificat en adaptation scolaire seulement	--	3,3
Brevet ou certificat dans une autre spécialité seulement	14,9	8,2
Total	100,0	100,0

(suite du TABLEAU 16)

Variables	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
· Année d'implantation du modèle d'organisation des CPF dans l'école		
1990-1991	2,2	3,5
1989-1990	24,5	14,0
1988-1989	11,1	12,3
1987-1988	20,0	15,8
1986-1987	13,3	15,8
1985-1986	28,9	38,6
Total	100,0	100,0
· Nombre d'années comme responsable du dossier des CPF		
1 ou 2 ans	47,6	39,3
3 ou 4 ans	31,0	27,9
5, 6 ou 7 ans	21,4	32,8
Total	100,0	100,0
· Nombre d'années d'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		
De 1 à 4 ans	26,2	14,5
De 5 à 9 ans	26,2	22,6
De 10 à 14 ans	16,6	21,0
De 15 à 24 ans	28,6	33,9
25 ans ou plus	2,4	8,0
Total	100,0	100,0

Nous avons établi les relations qui semblent les plus pertinentes entre les variables suivantes : le sexe, le groupe d'âge, le poste occupé à l'école, la spécialisation en adaptation scolaire, l'expérience avec les élèves en difficulté et la taille des écoles.

Dans les CPF de types temporaire et continu, les femmes sont plus jeunes que les hommes. Ainsi, 71,4 p. 100 des femmes des CPF de type temporaire ont de 26 à 45 ans par rapport à

39,4 p. 100 des hommes; 65 p. 100 des femmes des CPF de type continu ont de 26 à 45 ans par rapport à 42,9 p. 100 des hommes. Dans les CPF de type continu, 44,4 p. 100 des femmes occupent un poste d'enseignante ou de professionnelle responsable du dossier des CPF par rapport à seulement 10 p. 100 des hommes.

Dans les CPF de types temporaire et continu, les hommes et les femmes sont aussi souvent spécialisés en adaptation scolaire; ils sont comparables quant à leur expérience dans le dossier des CPF et avec les élèves en difficulté. Dans les CPF de type continu seulement, il y a une particularité concernant le sexe et la taille des écoles : 73,7 p. 100 des femmes sont dans les écoles de moins de 1 000 élèves par rapport à 40,5 p. 100 des hommes.

4.2 Le nombre d'élèves

Les responsables ont dénombré les élèves inscrits dans chaque programme de CPF à leur école; les résultats sont présentés pour l'ensemble des écoles et en fonction de leur taille, soit moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et 1 500 élèves ou plus. Le tableau 17 montre ces données pour les écoles où les responsables des CPF de type temporaire ont répondu à l'étude; le tableau 18 fait de même pour les écoles où les responsables des CPF de type continu ont répondu à l'étude.

Dans les écoles où les responsables des CPF de type temporaire ont participé à l'étude (tableau 17), on compte en moyenne 13,7 p. 100 des élèves inscrits dans les CPF. Pour l'ensemble des écoles, les élèves se répartissent presque également dans les CPF de type temporaire (53,7 p. 100) et dans les CPF de type continu (46,3 p. 100). (Les proportions observées selon les tailles des écoles doivent être interprétées avec réserve vu le nombre limité d'écoles des différentes tailles.)

Parmi les élèves des CPF de type temporaire au 1er ou au 2e cycle, les garçons représentent les deux tiers; les trois quarts de ces élèves ont de 12 à 15 ans et les autres ont 16 ans ou plus.

TABLEAU 17

Nombre d'élèves dans les CPF, dans les écoles où les responsables des CPF de type temporaire ont participé à l'étude, selon la taille des écoles[1]

Variables	Taille des écoles : nombre d'élèves			
	Total	Moins de 1 000	De 1 000 à 1 499	1 500 ou plus
• Nombre moyen d'élèves par école	1 183	669	1 307	1 975
• Nombre moyen d'élèves des CPF par école (avec les élèves de 16 à 18 ans)	162	89	203	224
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF par école	13,7	13,3	15,5	11,3
Répartition des élèves des CPF				
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type temporaire, 1er cycle	42,3	38,3	49,2	28,5
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type temporaire, 2e cycle	11,4	7,7	10,1	18,8
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de moins de 16 ans	33,0	35,5	28,9	38,7
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de 16 à 18 ans	13,3	18,5	11,8	14,0
Pourcentage total d'élèves des CPF	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Ces résultats ont été calculés à partir des nombres d'écoles suivants : de 42 à 47 pour le total, de 15 à 17 pour celles qui ont moins de 1 000 élèves, de 17 à 19 pour celles qui ont de 1 000 à 1 499 élèves et de 7 à 8 pour celles qui ont 1 500 élèves ou plus.

Dans les écoles où les responsables des CPF de type continu ont participé à l'étude (tableau 18), on compte en moyenne 14 p. 100 des élèves inscrits dans les CPF. Les élèves se répartissent presque également dans les CPF de type temporaire (48,3 p. 100) et dans les CPF de type continu (51,7 p. 100).

Parmi les élèves inscrits dans les CPF de type continu au 1er ou au 2e cycle, les garçons représentent les trois quarts; 90 p. 100 de ces élèves ont de 12 à 15 ans et les autres ont 16 ans ou plus[1].

TABLEAU 18

Nombre d'élèves dans les CPF, dans les écoles où les responsables des CPF de type continu ont participé à l'étude, selon la taille des écoles[1]

Variables	Taille des écoles : nombre d'élèves			
	Total	Moins de 1 000	De 1 000 à 1 499	1 500 ou plus
• Nombre moyen d'élèves par école	1 088	666	1 276	1 966
• Nombre moyen d'élèves des CPF par école (avec les élèves de 16 à 18 ans)	152	109	189	219
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF par école	14,0	16,4	14,8	11,1
Répartition des élèves des CPF				
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type temporaire, 1er cycle	34,2	23,8	44,8	30,4
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type temporaire, 2e cycle	14,1	15,8	14,3	11,4
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de moins de 16 ans	35,7	38,9	28,3	44,3
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de 16 à 18 ans	16,0	21,5	12,6	13,9
Pourcentage total d'élèves des CPF	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Ces résultats ont été calculés à partir des nombres d'écoles suivants : de 53 à 62 pour le total, de 26 à 31 pour celles qui ont moins de 1 000 élèves, de 19 à 20 pour celles qui ont de 1 000 à 1 499 élèves et de 8 à 10 pour celles qui ont 1 500 élèves ou plus.

1. Les résultats concernant le sexe et l'âge des élèves ont été établis avec seulement une vingtaine d'écoles.

4.3 Le nombre de ressources humaines pour les élèves

Les responsables ont indiqué le nombre d'enseignants et d'autres ressources (psychologue, éducateur spécialisé, etc.) qui interviennent auprès des élèves des CPF; ces données sont présentées au tableau 19 pour les CPF de type temporaire et au tableau 20 pour les CPF de type continu.

Dans les CPF de type temporaire, en moyenne 11,6 enseignants interviennent auprès des élèves; 44,5 p. 100 des enseignants travaillent à temps plein auprès de ces élèves et 11 p. 100 ont une demi-tâche à deux tiers de tâche. Un responsable sur cinq n'indique aucune autre ressource à temps plein pour ses élèves; dans les écoles où il y a au moins une autre ressource, on en compte en moyenne 3,3 à temps plein. Le nombre d'enseignants des CPF de type temporaire est associé au nombre total d'élèves dans ce programme ($r = 0,64$). Par ailleurs, les corrélations entre le nombre d'autres ressources et le nombre d'élèves dans les CPF sont plutôt faibles.

TABLEAU 19

Nombre de ressources, enseignants et autres, pour les élèves des CPF de type temporaire selon la taille des écoles[1]

Variables	Taille des écoles : nombre d'élèves			
	Total	Moins de 1 000	De 1 000 à 1 499	1 500 ou plus
• Nombre moyen d'enseignants par école	11,6	7,2	15,5	13,5
• Pourcentage moyen d'enseignants par école ayant une tâche à temps plein	44,5	34,7	49,7	52,0
• Pourcentage moyen d'enseignants par école ayant une demi-tâche à deux tiers de tâche	11,0	7,9	14,8	12,5
• Pourcentage d'écoles sans autre ressource à temps plein	20,5	35,3	11,8	12,5
• Nombre moyen d'autres ressources à temps plein par école (lorsqu'il y en a au moins une)[2]	3,3	2,5	4,0	3,1

1. Ces résultats ont été calculés à partir des nombres d'écoles suivants : de 43 à 44 pour le total, 17 pour celles qui ont moins de 1 000 élèves, de 16 à 17 pour celles qui ont de 1 000 à 1 499 élèves et 8 pour celles qui ont 1 500 élèves ou plus.
2. Les autres ressources sont l'orthopédagogue, le psychologue, le conseiller d'orientation et l'éducateur spécialisé.

Dans les CPF de type continu, en moyenne 10,2 enseignants interviennent auprès des élèves; les deux tiers des enseignants sont à temps plein et 9,2 p. 100 ont une demi-tâche à deux tiers de tâche. Notons que 23 p. 100 des responsables n'indiquent aucune autre ressource à temps plein pour ses élèves; dans les écoles où il y en a au moins une, on en compte en moyenne 3,2 à temps plein. Le nombre d'enseignants des CPF de type continu est associé au nombre total d'élèves dans ce programme ($r = 0,63$). Par ailleurs, les relations entre le nombre d'autres ressources et le nombre d'élèves dans les CPF sont plutôt faibles.

TABLEAU 20

Nombre de ressources, enseignants et autres, pour les élèves des CPF de type continu selon la taille des écoles[1]

Variables	Taille des écoles : nombre d'élèves			
	Total	Moins de 1 000	De 1 000 à 1 499	1 500 ou plus
• Nombre moyen d'enseignants par école	10,2	10,1	9,8	11,9
• Pourcentage moyen d'enseignants par école ayant une tâche à temps plein	66,1	51,4	77,3	91,8
• Pourcentage moyen d'enseignants par école ayant une demi-tâche à deux tiers de tâche	9,2	14,8	4,3	3,1
• Pourcentage d'écoles sans autre ressource à temps plein	23,0	23,3	30,0	10,0
• Nombre moyen d'autres ressources à temps plein par école (lorsqu'il y en a au moins une)[2]	3,2	3,6	2,4	3,6

1. Ces résultats ont été calculés à partir des nombres d'écoles suivants : 61 pour le total, 30 pour celles qui ont moins de 1 000 élèves, 20 pour celles qui ont de 1 000 à 1 499 élèves et 10 pour celles qui ont 1 500 élèves ou plus.
2. Les autres ressources sont l'orthopédagogue, le psychologue, le conseiller d'orientation et l'éducateur spécialisé.

4.4 La perception des élèves par divers groupes

Les responsables ont indiqué comment les élèves des CPF sont perçus par différents groupes de l'école ou de l'extérieur, les données étant présentées au tableau 21.

La majorité des responsables des CPF de types temporaire et continu évaluent positivement la perception que le personnel de la direction d'école, le personnel cadre de la commission scolaire et les directeurs d'école en général ont des élèves. Cette perception est un peu plus positive dans les CPF de type temporaire que de type continu. Environ neuf responsables sur dix dans les CPF de chaque type indiquent une perception positive de leurs élèves pour les enseignants de l'adaptation scolaire.

Les responsables des CPF de type temporaire sont un peu plus nombreux (76,1 p. 100) que ceux des CPF de type continu (63,9 p. 100) à dire que leurs élèves sont bien perçus par les parents des élèves des CPF. De même, près des deux tiers des responsables des CPF de type temporaire disent que les élèves des CPF se perçoivent positivement entre eux, par rapport à seulement 35,5 p. 100 des responsables des CPF de type continu.

Plus de la moitié des responsables des CPF de types temporaire et continu évaluent positivement la perception qu'ont les autres membres du personnel de l'école. Les responsables des CPF de type continu évaluent plutôt négativement la perception de leurs élèves par les groupes suivants : les enseignants des classes ordinaires, les parents des élèves des classes ordinaires, les élèves de l'école et la population en général; dans les CPF de type temporaire, ce sont les enseignants des classes ordinaires qui sont évalués les plus négativement parmi ces groupes.

TABLEAU 21

Proportions de responsables indiquant une perception positive des élèves des CPF de types temporaire et continu par différents groupes

Groupes	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Personnel cadre de la commission scolaire	89,1	73,3
• Directeurs d'école en général	82,6	72,1
• Personnel de direction de l'école	100,0	85,3
• Enseignants de l'adaptation scolaire	93,5	87,1
• Parents des élèves des cheminements particuliers	76,1	63,9
• Élèves des cheminements particuliers	63,8	35,5
• Enseignants des classes ordinaires	34,0	25,0
• Parents des élèves des classes ordinaires	43,2	18,6
• Élèves de l'école	41,3	23,0
• Autres membres du personnel de l'école	55,6	55,0
• Population en général	45,7	18,0

4.5 Les ressources spécialisées utilisées par les élèves

Le tableau 22 présente les ressources spécialisées susceptibles d'être utilisées par les élèves des CPF; pour chacune d'elles, les responsables ont indiqué si la ressource existe à leur école et, si oui, si les élèves l'utilisent souvent.

Le tuteur est la ressource la plus utilisée par les élèves, selon neuf responsables sur dix dans les CPF de type temporaire et presque tous dans les CPF de type continu; près de 15 p. 100 des responsables d'un type ou de l'autre de CPF indiquent que leurs élèves n'ont pas accès au tuteur à leur école.

TABLEAU 22

Utilisation des ressources spécialisées par les élèves des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions de responsables indiquant une utilisation fréquente

Ressources spécialisées	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Orthopédagogue	47,8	50,0	50,8	50,0
• Éducateur spécialisé	46,7	75,0	38,3	75,7
• Psycho-éducateur	52,2	77,3	51,7	72,4
• Psychologue	14,9	40,0	9,7	53,6
• Conseiller d'orientation	2,1	32,6	6,4	23,7
• Travailleur social	6,5	48,8	11,3	63,6
• Professionnel de la santé	--	40,4	3,2	58,3
• Animateur de pastorale	6,4	31,8	3,2	32,8
• Conseiller d'élèves	68,9	50,0	77,6	46,2
• Conseiller pédagogique	17,8	32,4	28,6	35,6
• Bibliothécaire	4,3	26,7	7,9	20,7
• Technicien en laboratoire	40,0	14,8	47,5	3,1
• Tuteur	15,6	89,5	12,7	96,4

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les responsables pour qui le service est existant.

L'orthopédagogue, le psycho-éducateur et l'éducateur spécialisé ne sont pas accessibles selon 38 à 52 p. 100 des responsables des CPF de types temporaire et continu. L'utilisation de ces ressources est comparable d'un type de CPF à l'autre; environ les trois quarts des responsables disent que leurs élèves utilisent souvent l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur, alors que la moitié font de même pour l'orthopédagogue.

Le psychologue, le conseiller d'orientation, le travailleur social et le professionnel de la santé sont accessibles aux élèves dans la grande majorité des écoles. À l'exception du conseiller d'orientation qui est un peu moins utilisé dans les CPF de type continu que de type temporaire, les trois autres ressources le sont davantage dans les CPF de type continu. Ainsi, le travailleur social et le professionnel de la santé sont utilisés selon près de 60 p. 100 des responsables des CPF de type continu alors que le psychologue l'est selon près de 55 p. 100 d'entre eux; dans les CPF de type temporaire, le travailleur social est utilisé selon près de la moitié des responsables et les deux autres ressources le sont selon 40 p. 100 d'entre eux.

Les autres ressources mentionnées au tableau 22 sont l'animateur de pastorale, le conseiller d'élèves, le conseiller pédagogique, le bibliothécaire et le technicien en laboratoire. Parmi celles-ci, le conseiller d'élèves est la moins accessible mais la plus utilisée par les élèves (selon près de la moitié des responsables d'un type ou de l'autre de CPF); moins du tiers des responsables mentionnent l'utilisation des autres ressources. Notons que les responsables surévaluent par rapport aux enseignants (section 3.5) l'utilisation du conseiller d'élèves : environ 30 p. 100 des enseignants indiquent que les élèves l'utilisent souvent.

4.6 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants

Les responsables ont indiqué si le personnel enseignant reçoit du perfectionnement lié à la pédagogie et aux troubles du comportement et d'apprentissage, les données étant présentées au tableau 23.

Notons que, pour onze des quatorze éléments de formation, plus de 60 p. 100 des responsables des CPF de types temporaire et continu disent que les enseignants en reçoivent. L'aide reçue par les enseignants diffère un peu d'un type de CPF à l'autre.

Parmi les éléments d'aide axés sur la pédagogie, soit la planification de l'enseignement, les approches pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les programmes d'études officiels, le matériel didactique disponible, l'adaptation de l'enseignement, le suivi pédagogique des élèves, l'évaluation pédagogique et l'élaboration de matériel d'évaluation, il n'y a que l'élaboration de matériel d'évaluation qui est peu mentionnée pour chaque type de CPF. Par ailleurs, l'aide sur les approches pédagogiques et l'adaptation de l'enseignement est mentionnée plus souvent par les

responsables des CPF de type continu, alors que celle sur les programmes d'études officiels l'est plus souvent par ceux des CPF de type temporaire.

TABLEAU 23

Perfectionnement et aide reçus par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables ayant indiqué «souvent» ou «parfois»

Éléments de perfectionnement	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Gestion de classe	57,8	52,4
• Planification de l'enseignement	76,1	71,4
• Approches pédagogiques	71,7	81,0
• Méthodes d'enseignement	65,2	65,1
• Programmes d'études officiels	76,1	57,1
• Matériel didactique disponible	71,7	77,8
• Adaptation de l'enseignement	60,9	74,6
• Suivi pédagogique des élèves	73,9	69,8
• Évaluation pédagogique	68,9	68,3
• Élaboration de matériel d'évaluation	39,1	30,2
• Encadrement et discipline	73,9	69,8
• Troubles du comportement	69,6	68,3
• Troubles d'apprentissage	50,0	66,7
• Plan d'intervention	67,4	74,6

Pour ce qui est des éléments de perfectionnement axés sur les troubles du comportement et d'apprentissage, la majorité des responsables des CPF de types temporaire et continu (de 67 à 75 p. 100) disent que les enseignants en reçoivent sur l'encadrement et la discipline, les troubles du comportement et le plan d'intervention. Le perfectionnement sur les troubles d'apprentissage

est plus fréquent dans les CPF de type continu que de type temporaire (66,7 p. 100 comparativement à 50 p. 100).

Un peu plus de la moitié des responsables des CPF de types temporaire et continu indiquent que les enseignants reçoivent du perfectionnement sur la gestion de classe.

4.7 Les ressources humaines utilisées par les enseignants

Les ressources humaines susceptibles d'être utilisées par le personnel enseignant des CPF font l'objet du tableau 24; pour chacune d'elles, les responsables ont indiqué si elle est accessible à leur école et, si oui, si les enseignants l'utilisent souvent.

Le directeur adjoint est la ressource la plus utilisée, presque tous les responsables des CPF de types temporaire et continu disant que les enseignants s'y réfèrent souvent. Le chef de groupe est aussi très utilisé, alors que le directeur d'école et le conseiller pédagogique le sont relativement souvent (selon au moins 60 p. 100 des responsables).

Entre 42 et 54 p. 100 des responsables disent que l'orthopédagogue, le psycho-éducateur et l'éducateur spécialisé ne sont pas disponibles pour les élèves de leur école. L'utilisation de ces ressources, de même que de l'équipe multidisciplinaire et des autres enseignants de l'adaptation scolaire, est fréquente dans l'ensemble et varie un peu d'un type de CPF à l'autre. Ainsi, si l'utilisation du psycho-éducateur est comparable dans les CPF de types temporaire et continu (environ 80 p. 100 des responsables l'indiquent), l'éducateur spécialisé et les autres enseignants de l'adaptation scolaire sont davantage utilisés dans les CPF de type continu, alors que l'équipe multidisciplinaire et l'orthopédagogue le sont davantage dans les CPF de type temporaire.

Le psychologue, le travailleur social et le professionnel de la santé sont disponibles selon la grande majorité des responsables des CPF de chaque type. Ces trois ressources sont souvent utilisées par les enseignants, selon au moins 60 p. 100 des responsables des CPF de chaque type, à l'exception du professionnel de la santé qui est relativement moins utilisé dans les CPF de type temporaire.

TABLEAU 24

Utilisation des ressources humaines par les enseignants des CPF de types temporaire et continu : existence de celles-ci et proportions de responsables indiquant une utilisation fréquente

Ressources humaines	Type de CPF			
	Temporaire		**Continu**	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Directeur d'école	2,2	62,2	1,6	71,0
• Directeur adjoint	2,2	95,6	3,2	98,3
• Conseiller pédagogique	13,0	60,0	19,1	62,8
• Chef de groupe	32,6	71,0	31,2	76,2
• Orthopédagogue	52,2	63,6	54,1	46,4
• Éducateur spécialisé	52,3	61,9	42,6	85,7
• Équipe multidisciplinaire	37,8	78,6	24,2	61,7
• Psycho-éducateur	53,3	81,0	49,2	80,7
• Autres enseignants de l'adaptation scolaire	4,4	61,4	--	80,3
• Psychologue	13,0	60,0	8,1	63,2
• Travailleur social	4,4	63,6	9,7	73,2
• Professionnel de la santé	--	47,8	3,2	70,5
• Animateur de pastorale	4,4	47,7	3,2	59,0
• Enseignants des classes ordinaires	4,4	34,1	11,1	17,9
• Bibliothécaire	2,2	33,3	7,9	32,8
• Responsable du service des moyens techniques d'enseignement	41,3	29,6	40,7	20,0

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les responsables pour qui le service est existant.

Parmi les autres ressources présentées au tableau 24, l'animateur de pastorale est utilisé assez souvent par le personnel enseignant (selon près de six responsables sur dix dans les CPF de type continu et près de la moitié de ceux des CPF de type temporaire). Les enseignants des classes

ordinaires, quoique peu utilisés dans l'ensemble, le sont davantage dans les CPF de type temporaire que de type continu.

4.8 Les relations entre l'école et les parents des élèves

Le tableau 25 présente les types de relations qui existent entre l'école et les parents des élèves des CPF, en ce qui concerne les activités organisées et les moyens utilisés pour permettre aux parents de suivre le cheminement scolaire de leur enfant.

TABLEAU 25

Relations entre l'école et les parents des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables étant d'accord avec les énoncés

Énoncés	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• L'école organise des rencontres d'information et d'échanges de vues entre parents et enseignants.	66,0	65,1
• L'école renseigne les parents sur les programmes enseignés.	80,9	69,8
• Les parents sont invités à participer à des activités spéciales organisées par l'école.	31,9	42,9
• Les parents participent à des activités spéciales organisées par l'école.	25,5	19,1
• Les parents sont invités à participer à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant.	52,2	71,4
• Les parents participent à la réalisation du plan d'intervention de leur enfant.	54,6	60,3
• Les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant.	100,0	100,0
• Les parents sont régulièrement informés des comportements de leur enfant.	95,7	95,2
• Les parents communiquent eux-mêmes avec l'école.	57,5	49,2

La majorité des responsables des CPF de types temporaire et continu affirment que l'école renseigne les parents sur les programmes enseignés et près des deux tiers disent que l'école organise des rencontres d'information et d'échanges de vues entre parents et enseignants. Peu de responsables des CPF de chaque type disent que l'école invite les parents à des activités spéciales (moins de 43 p. 100) et que les parents participent à ces activités (moins de 26 p. 100).

La participation des parents à l'élaboration et à la réalisation du plan d'intervention de leur enfant est plus grande dans les CPF de type continu que de type temporaire. Tous les responsables disent que les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant et presque tous affirment qu'ils sont également informés des comportements de leur enfant. Selon près de six responsables sur dix dans les CPF de type temporaire et la moitié de ceux des CPF de type continu, les parents communiquent eux-mêmes avec l'école.

4.9 Les éléments assurant la réussite des élèves

Le tableau 26 montre l'importance accordée par les responsables à différents éléments pouvant assurer la réussite des élèves des CPF. Tout comme au chapitre précédent, la plupart des éléments ont été jugés importants («très important» ou «plutôt important») par plus de 90 p. 100 des responsables, ces deux choix de réponses sont donc distingués au tableau 26.

Les neuf premiers éléments du tableau 26 sont liés à la pédagogie; plus de responsables des CPF de type continu que de type temporaire accordent beaucoup d'importance à ces éléments. Parmi les éléments de réussite, les deux plus importants dans chaque type de CPF sont l'adaptation de l'enseignement et les méthodes d'enseignement variées. Dans les CPF de type continu, l'enseignement individualisé est un élément très important pour près de 70 p. 100 des responsables, alors que les ateliers de travaux pratiques, l'évaluation adaptée, l'intégration des matières et le matériel didactique sont jugés très importants par 50 à 61 p. 100 des responsables. Dans les CPF de type temporaire, de 43 à 55 p. 100 des responsables accordent beaucoup d'importance à l'enseignement individualisé, au matériel didactique, au programme d'études et à l'évaluation adaptée.

TABLEAU 26

Éléments assurant la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants»

Éléments de réussite	Type de CPF			
	Temporaire		**Continu**	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Programmes d'études	46,8	51,1	27,9	52,5
• Adaptation de l'enseignement	76,6	23,4	82,3	17,7
• Manuels scolaires	25,5	55,3	29,0	53,2
• Matériel didactique	55,3	40,4	50,0	46,8
• Méthodes d'enseignement variées	80,9	17,0	92,1	7,9
• Enseignement individualisé	50,0	39,1	71,0	27,4
• Intégration des matières	25,5	59,6	50,8	44,3
• Ateliers de travaux pratiques (métier)	21,3	46,8	60,7	27,9
• Évaluation adaptée	43,5	50,0	59,0	37,7
• Information mensuelle transmise à l'élève et à ses parents	46,8	42,6	45,2	45,2
• Tutorat	83,0	14,9	79,0	19,4
• Motivation de l'élève	89,1	10,9	92,1	7,9
• Examen périodique des absences de l'élève	72,3	25,5	67,7	25,8
• Acquisition de l'estime de soi	87,2	10,6	88,7	9,7
• Programmes de prévention de problèmes particuliers	62,2	31,1	64,5	32,3

(suite du TABLEAU 26)

Éléments de réussite	Type de CPF			
	Temporaire		Continu	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Connaissance de l'origine du jeune	38,3	40,4	45,2	41,9
• Plan d'intervention	48,9	42,6	69,4	30,7
• Formation des enseignants	66,0	29,8	62,9	32,3
• Motivation des enseignants	97,9	2,1	93,6	6,5
• Travail d'équipe des enseignants	83,0	17,0	88,9	11,1
• Stabilité du personnel enseignant	85,1	14,9	79,0	17,7
• Ressources spécialisées	42,6	53,2	51,6	45,2
• Règlements de l'école	42,6	46,8	38,7	53,2
• Participation de l'élève	83,0	17,0	82,5	17,5
• Participation des parents	48,9	46,8	57,1	41,3
• Mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire	74,5	25,5	66,1	33,9

Les caractéristiques des élèves et des enseignants sont déterminantes pour la réussite des élèves. Ainsi, plus de huit responsables sur dix dans les CPF de types temporaire et continu s'accordent pour dire que la motivation de l'élève, l'acquisition de l'estime de soi par l'élève et sa participation sont «très importantes» dans sa réussite. La motivation des enseignants est jugée très importante par presque tous les responsables d'un type ou de l'autre; le travail d'équipe des enseignants, la stabilité du personnel enseignant et le tutorat le sont aussi pour la grande majorité des responsables. La formation des enseignants est considérée comme un peu moins importante.

Les autres éléments considérés comme très importants par plus de 60 p. 100 des responsables de chaque type de CPF sont : l'examen périodique des absences des élèves, les programmes de

prévention de problèmes particuliers, la mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire. Le plan d'intervention a plus d'importance dans les CPF de type continu que dans les CPF de type temporaire.

4.10 La satisfaction par rapport aux ressources allouées aux élèves

Le tableau 27 présente les proportions de responsables qui se disent satisfaits des diverses ressources matérielles et humaines allouées aux élèves des CPF.

Le budget accordé pour les élèves et l'accès aux ressources spécialisées suscitent l'insatisfaction de près de 40 p. 100 des responsables dans un type ou l'autre de CPF. Par ailleurs, près de 40 p. 100 des responsables des CPF de type continu sont insatisfaits des manuels scolaires et du matériel didactique alloués aux élèves; la satisfaction en ce qui concerne ces éléments est un peu plus élevée dans les CPF de type temporaire.

TABLEAU 27

Proportions de responsables se disant satisfaits des ressources allouées aux élèves des CPF de types temporaire et continu

Ressources aux élèves	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Manuels scolaires	72,3	61,9
• Matériel didactique disponible	66,0	56,5
• Accès aux ressources spécialisées (psychologue, orthopédagogue, etc.)	63,8	61,9
• Budget accordé pour les élèves	61,7	57,4
• Locaux mis à la disposition des élèves	80,9	71,4
• Équipement mis à la disposition des élèves	78,7	72,6

La majorité des responsables des CPF de chaque type sont satisfaits des locaux et de l'équipement mis à la disposition de leurs élèves, cette satisfaction étant un peu plus élevée dans les CPF de type temporaire que de type continu.

4.11 Les objectifs atteints avec le modèle des CPF de types temporaire et continu

Le tableau 28 présente les proportions de responsables qui croient que le modèle des CPF permet aux élèves l'atteinte de différents objectifs selon le programme dans lequel ils sont inscrits.

Près de neuf responsables sur dix dans les CPF de types temporaire et continu croient que le modèle d'organisation des CPF répond aux besoins de la majorité de leurs élèves.

Dans les CPF de type temporaire, plus de la moitié des responsables (55,3 p. 100) disent que le modèle des CPF permet aux élèves de retourner à la classe ordinaire. Près de 40 p. 100 des responsables croient que ce modèle permet aux élèves d'obtenir un CEP ou un DEP; près de 30 p. 100 disent qu'il leur permet d'obtenir un DES.

Dans les CPF de type continu, la majorité des responsables (plus de 84 p. 100) croient que le modèle des CPF favorise l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les matières de base et qu'il prépare les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Très peu de responsables (13,1 p. 100) croient que leurs élèves retourneront dans un CPF de type temporaire et encore moins qu'ils retourneront à la classe ordinaire.

TABLEAU 28

Objectifs atteints avec le modèle d'organisation des CPF de types temporaire et continu : proportions de responsables les indiquant pour la majorité des élèves

Objectifs	Type de CPF	
	Temporaire	**Continu**
• Répond aux besoins des élèves	87,2	86,9
• Permet le retour à la classe ordinaire	55,3	4,8
• Permet aux élèves d'obtenir un CEP	41,3	N/A
• Permet aux élèves d'obtenir un DEP	40,4	N/A
• Permet aux élèves d'obtenir un DES	29,8	N/A
• Favorise l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les matières de base	N/A	88,5
• Prépare les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans	N/A	84,1
• Permet le retour au CPF de type temporaire	N/A	13,1

4.12 En bref

L'objectif du présent chapitre était de décrire la situation pédagogique dans les CPF de types temporaire et continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans à partir des données recueillies auprès des responsables de ce type de formation.

Près de sept responsables sur dix dans les CPF de types temporaire et continu sont des hommes; la majorité (environ sept sur dix) occupent le poste de directeur adjoint à leur école. Les responsables des CPF de type continu sont plus nombreux à avoir une spécialité en adaptation scolaire que ceux des CPF de type temporaire (47,5 comparativement à 27,7 p. 100). Les responsables des CPF de types temporaire et continu indiquent que les élèves des CPF représentent, en moyenne, près de 14 p. 100 des élèves de leur école, se répartissant assez également dans les CPF de type temporaire et de type continu.

Selon de fortes majorités de responsables des CPF de types temporaire et continu, leurs élèves sont bien perçus par la direction de l'école et celle de la commission scolaire, tout comme par les enseignants de l'adaptation scolaire. Les élèves des CPF de type continu sont mal perçus par les autres élèves de l'école, les enseignants des classes ordinaires, les parents des élèves des classes ordinaires et la population en général; les élèves des CPF de type temporaire sont un peu mieux perçus par ces groupes.

Les réponses des responsables concernant l'utilisation des ressources par les élèves vont dans le même sens que celles des enseignants (chapitre 3); par contre, les premiers tendent à surévaluer cette utilisation par rapport aux seconds. Dans chaque type de CPF, le tuteur est une ressource utilisée par la grande majorité des élèves, suivi par l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur.

Les responsables surévaluent aussi l'utilisation des ressources par les enseignants comparativement à ces derniers; cette utilisation varie un peu d'un type de CPF à l'autre. Dans les CPF de types temporaire et continu, le directeur adjoint est la ressource la plus utilisée par les enseignants, suivi du psycho-éducateur et, davantage dans les CPF de type continu, de l'éducateur spécialisé et des enseignants de l'adaptation scolaire. Quoique les enseignants des classes ordinaires soient peu utilisés dans l'ensemble, ils le sont davantage dans les CPF de type temporaire que de type continu.

Les responsables surévaluent également, par rapport aux enseignants, l'aide ou le perfectionnement que reçoivent ces derniers; ce perfectionnement varie un peu d'un type de CPF à l'autre. Les enseignants des CPF de type continu ont plus d'aide que ceux des CPF de type temporaire sur l'adaptation de l'enseignement, les approches pédagogiques et les troubles d'apprentissage; les enseignants des CPF de type temporaire en ont plus que ceux des CPF de type continu sur les programmes d'études officiels.

Notons que la surévaluation de la part des responsables, par rapport aux enseignants, qui est notée concernant l'utilisation des ressources par les élèves et les enseignants de même que l'aide reçue par les enseignants, ne signifie pas qu'il y a contradiction entre les groupes. En effet, les responsables ont à répondre pour l'ensemble de leurs enseignants, alors que ces derniers répondent en ce qui concerne leur situation personnelle le plus souvent.

On note un accord élevé entre les responsables et les enseignants quant aux éléments les plus importants pour la réussite des élèves des CPF de types temporaire et continu; ces éléments sont la motivation et la participation de l'élève, l'acquisition de l'estime de soi par l'élève, la motivation des enseignants, le travail d'équipe des enseignants, la stabilité du personnel enseignant, l'adaptation de l'enseignement, les méthodes d'enseignement variées et la mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire. Par ailleurs, les responsables des CPF de type continu accordent plus d'importance que ceux des CPF de type temporaire à l'enseignement individualisé, à l'intégration des matières, aux ateliers de travaux pratiques, au plan d'intervention mais moins d'importance aux programmes d'études.

Plus de sept responsables sur dix des CPF de types temporaire et continu se disent satisfaits des locaux et de l'équipement mis à la disposition de leurs élèves; toutefois, leur satisfaction est un peu moins élevée, surtout dans les CPF de type continu, à l'égard des manuels scolaires et du matériel didactique alloués aux élèves. L'accès aux ressources spécialisées et le budget accordé pour les élèves sont des éléments d'insatisfaction pour près de 40 p. 100 des responsables d'un type ou de l'autre de CPF. Notons que les responsables se montrent plus satisfaits que les enseignants par rapport aux diverses ressources allouées aux élèves.

Par ailleurs, près de neuf responsables sur dix des CPF de types temporaire et continu croient que le modèle des CPF répond aux besoins de leurs élèves. Dans les CPF de type temporaire, 55 p. 100 des responsables disent que ce modèle permet à l'élève de retourner à une classe ordinaire et près de 40 p. 100 disent qu'il leur permet d'obtenir un CEP ou un DEP. Dans les CPF de type continu, plus de huit responsables sur dix croient que le modèle des CPF conduit les élèves au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. La comparaison de ces données avec celles des enseignants montre que les deux groupes sont assez comparables quant à leur évaluation des objectifs atteints dans les CPF.

5. LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CPF EN VUE DE L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE SELON LES ENSEIGNANTES, LES ENSEIGNANTS ET LES RESPONSABLES

Le présent chapitre décrit la situation des CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Le questionnaire utilisé pour ce type de CPF compte plusieurs différences ou ajouts, notamment par rapport aux stages, qui ne pouvaient pas être abordés avec les CPF de types temporaire et continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans.

5.1 La description des enseignants de l'ISP

Le tableau 29 montre la répartition des enseignants (N=215) selon les données socio-démographiques, leur expérience dans l'enseignement et celle avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Près du quart des enseignants de l'ISP sont âgés de 35 ans ou moins, 37,2 p. 100 le sont de 36 à 45 ans et 36,3 p. 100 ont de 46 à 55 ans. On compte presque deux fois plus d'hommes (près des deux tiers) que de femmes qui enseignent à l'ISP. La majorité des enseignants (86 p. 100) ont un baccalauréat ou parfois une maîtrise. Par ailleurs, les trois quarts ont soit une spécialisation en adaptation scolaire (59,1 p. 100) ou encore un baccalauréat en enseignement professionnel (16,1 p. 100).

La grande majorité des enseignants (91,9 p. 100) appartiennent au champ d'enseignement de l'adaptation scolaire. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, 10,8 p. 100 des enseignants en ont 4 ou moins, 10,3 p. 100 en ont de 5 à 9, 7,1 p. 100 en ont de 10 à 14 et environ sept enseignants sur dix en ont 15 ans ou plus; l'expérience moyenne des enseignants est de 18,8 ans. En ce qui concerne leur expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, près de sept enseignants sur dix leur enseignent depuis au moins 5 ans; l'expérience moyenne avec les élèves en difficulté est de 11,4 ans. La majorité des enseignants (63,5 p. 100) ont une tâche d'enseignement à temps plein (15 heures ou plus par semaine) avec les élèves de l'ISP.

TABLEAU 29

Répartition des enseignants de l'ISP selon les variables sociodémographiques et l'expérience dans l'enseignement (%)

Variables	
• **Groupe d'âge**	
Moins de 26 ans	6,5
De 26 à 35 ans	16,7
De 36 à 45 ans	37,2
De 46 à 55 ans	36,3
56 ans ou plus	3,3
Total	100,0
• **Sexe**	
Femmes	35,5
Hommes	64,5
Total	100,0
• **Scolarité : grade et spécialité**	
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	6,7
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire seulement	47,7
Baccalauréat ou maîtrise dans une autre spécialité seulement	31,6
Brevet ou certificat en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	0,6
Brevet ou certificat en adaptation scolaire seulement	4,1
Brevet ou certificat dans une autre spécialité seulement	9,3
Total	100,0
• **Champ d'enseignement**	
Adaptation scolaire	91,9
Autre	8,1
Total	100,0

(suite du TABLEAU 29)

Variables	
• Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (avec l'année en cours)	
4 ans ou moins	10,8
De 5 à 9 ans	10,3
De 10 à 14 ans	7,1
De 15 à 24 ans	41,8
25 ans ou plus	30,0
Total	100,0
• Nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	
4 ans ou moins	30,7
De 5 à 9 ans	16,9
De 10 à 14 ans	12,3
De 15 à 24 ans	29,7
25 ans ou plus	10,4
Total	100,0
• Nombre d'heures d'enseignement par semaine aux élèves de l'ISP	
Moins de 5 heures	9,6
De 5 à 9 heures	11,2
De 10 à 14 heures	15,7
15 heures ou plus	63,5
Total	100,0

La répartition de la tâche de travail, entre l'enseignement des matières de base et celui en atelier (incluant aussi l'enseignement des programmes «Préparation au marché du travail» et «Insertion sociale», l'organisation et la supervision des stages, la préparation des fonctions de travail), est la suivante : 20,8 p. 100 des enseignants donnent des cours seulement en atelier, 39,9 p. 100 surtout en atelier (au moins deux tiers de tâche), 19,6 p. 100 ont une tâche partagée entre l'atelier et les matières de base, 6,7 p. 100 enseignent surtout les matières de base et, enfin, 12,9 p. 100 enseignent seulement les matières de base. Lorsqu'on compare la répartition de la

tâche de travail des enseignants de l'ISP selon qu'ils sont à temps plein ou à temps partiel, on observe que ceux à temps plein sont plus nombreux (huit sur dix) à enseigner à la fois en atelier et dans les matières de base comparativement à ceux à temps partiel (45 p. 100).

Nous avons établi les relations qui semblent les plus pertinentes entre les variables du tableau 29, soit le sexe, le groupe d'âge, la tâche d'enseignement, l'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la spécialisation en adaptation scolaire, et nous ajoutons la taille des écoles.

Les femmes sont un peu plus jeunes que les hommes : 69,7 p. 100 ont moins de 46 ans comparativement à 55,8 p. 100 des hommes. Les deux groupes ont une expérience comparable avec les élèves en difficulté mais les femmes ont, en moyenne, moins d'expérience dans l'enseignement (M = 16,7 ans) que les hommes (M = 19,9 ans). Les femmes sont plus nombreuses (69,6 p. 100) à avoir une spécialité en adaptation scolaire que les hommes (52,9 p. 100). Les deux groupes sont aussi nombreux à avoir une tâche d'enseignement à temps plein et se répartissent assez également dans les différentes écoles : moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et 1 500 élèves ou plus.

On note peu de relations entre les aspects suivants : la spécialisation en adaptation scolaire, l'expérience dans l'enseignement et celle avec les élèves en difficulté, la tâche d'enseignement, la taille des écoles. Les enseignants qui ont une spécialisation en adaptation scolaire ont, en moyenne, plus d'expérience avec les élèves en difficulté (M = 14,6 ans) par rapport à ceux qui ne l'ont pas (M = 8,3 ans). Les enseignants de l'ISP ayant une tâche à temps plein ont davantage d'expérience dans l'enseignement (M = 19,3 ans) et avec les élèves en difficulté (M = 12,5 ans) par rapport à leurs collègues à temps partiel (respectivement M = 16,5 et 9,9 ans).

5.2 La description des responsables de l'ISP

Le tableau 30 présente la répartition des responsables (N = 47) selon les données socio-démographiques et leur expérience dans le dossier de l'ISP.

TABLEAU 30

Répartition des responsables de l'ISP selon les variables sociodémographiques et l'expérience à l'ISP (%)

Variables	
• Poste du responsable du dossier de l'ISP	
Directeur	6,5
Directeur adjoint	63,0
Conseiller pédagogique	2,2
Autre	28,3
Total	100,0
• Groupe d'âge	
De 26 à 35 ans	10,9
De 36 à 45 ans	34,8
De 46 à 55 ans	54,3
Total	100,0
• Sexe	
Femmes	28,9
Hommes	71,1
Total	100,0
• Scolarité : grade et spécialité	
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	9,5
Baccalauréat ou maîtrise en adaptation scolaire seulement	35,7
Baccalauréat ou maîtrise dans une autre spécialité seulement	40,5
Brevet ou certificat en adaptation scolaire et dans une autre spécialité	--
Brevet ou certificat en adaptation scolaire seulement	4,8
Brevet ou certificat dans une autre spécialité seulement	9,5
Total	100,0

(suite du TABLEAU 30)

Variables	
• **Année d'implantation du modèle d'organisation de l'ISP dans l'école**	
1991-1992	8,9
1990-1991	13,3
1989-1990	46,7
1988-1989	26,7
1987-1988	2,2
1986-1987	2,2
Total	100,0
• **Nombre d'années comme responsable du dossier de l'ISP**	
1 ou 2 ans	55,8
3 ou 4 ans	34,9
5, 6 ou 7 ans	9,3
Total	100,0

Près des deux tiers des responsables du dossier de l'ISP sont directeurs adjoints à leur école, très peu occupent le poste de directeur ou de conseiller pédagogique et 28,3 p. 100 ont un autre poste. Un peu plus de la moitié des responsables sont âgés de 46 à 55 ans et 34,8 p. 100 le sont de 36 à 45 ans; près de sept responsables sur dix sont des hommes. De plus, 85,7 p. 100 des responsables ont un baccalauréat ou une maîtrise. Par ailleurs, près des deux tiers ont soit une spécialisation en adaptation scolaire (50 p. 100) ou un baccalauréat en enseignement professionnel (14,3 p. 100).

Nous avons établi les relations qui semblent les plus pertinentes entre les variables du tableau 30, soit le sexe, le groupe d'âge, la spécialisation en adaptation scolaire, et nous ajoutons la taille des écoles. La seule relation qui est significative concerne le sexe et l'âge, les femmes étant plus jeunes que les hommes. Ainsi, 30,8 p. 100 des femmes ont de 26 à 35 ans comparativement à 3,1 p. 100 des hommes et 23,1 p. 100 des premières ont de 36 à 45 ans comparativement à 40,6 p. 100 des seconds (ce résultat doit être interprété avec réserve vu la petite taille de l'échantillon).

5.3 Le nombre d'élèves

Les responsables ont indiqué le nombre d'élèves inscrits dans chaque programme de CPF; ces données sont présentées au tableau 31 pour toutes les écoles et en fonction de leur taille, soit moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et 1 500 élèves ou plus.

TABLEAU 31

Nombre d'élèves dans les CPF selon la taille des écoles[1]

Variables	Taille des écoles : nombre d'élèves			
	Total	Moins de 1 000	De 1 000 à 1 499	1 500 ou plus
• Nombre moyen d'élèves par école	1 131	657	1 229	1 949
• Nombre moyen d'élèves des CPF par école (avec les élèves de 16 à 18 ans)	162	109	156	272
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF par école	14,4	15,6	12,4	13,8
Répartition des élèves des CPF				
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type temporaire	33,9	28,5	35,4	40,6
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de moins de 16 ans	39,0	40,8	36,9	39,8
• Pourcentage moyen d'élèves des CPF de type continu de 16 à 18 ans	27,1	30,7	27,7	19,6
• Pourcentage total d'élèves des CPF	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Ces résultats ont été calculés à partir des nombres d'écoles suivants : 42 pour le total, 21 pour celles qui ont moins de 1 000 élèves, 10 pour celles qui ont de 1 000 à 1 499 élèves et 11 pour celles qui ont 1 500 élèves ou plus.

Pour l'ensemble des écoles, on compte en moyenne 14,4 p. 100 des élèves inscrits dans les CPF. Les élèves dans les CPF se répartissent comme suit : le tiers sont dans les CPF de type temporaire et les deux tiers dans les CPF de type continu. (Ces proportions varient un peu selon la taille des écoles mais doivent être interprétées avec réserve vu le nombre limité d'écoles des différentes tailles.)

Près de la moitié des responsables (44,2 p. 100) disent avoir deux groupes de l'ISP à leur école, près de 20 p. 100 en ont un seul, la même proportion en ont trois et, enfin, 16 p. 100 ont entre quatre et six groupes. Les responsables indiquent, en moyenne, 2,5 groupes de l'ISP.

Parmi les élèves inscrits à l'ISP, les garçons représentent environ les deux tiers; neuf élèves sur dix sont âgés de 16 à 18 ans, 3,4 p. 100 des élèves ont moins de 16 ans et 6,4 p. 100 ont plus de 18 ans. La majorité des élèves de l'ISP (69,4 p. 100) viennent des CPF de type continu, 16,6 p. 100 viennent des CPF de type temporaire, 9,4 p. 100 du 1er cycle du secondaire sans y avoir réussi et 3,2 p. 100, du 2e cycle du secondaire.

5.4 Le nombre de ressources humaines pour les élèves de l'ISP et la participation des entreprises

Les responsables ont indiqué le nombre de ressources, autres que le personnel enseignant (psychologue, travailleur social, etc.), qui sont accessibles à leurs élèves.

Toutes les écoles ont au moins un spécialiste accessible aux élèves; en moyenne, on en compte 3,6 par école (n = 44 écoles). Selon la taille des écoles, on trouve, en moyenne, 3,5 spécialistes dans celles de moins de 1 000 élèves, 2,6 dans celles de 1 000 à 1 499 élèves et 4,8 dans celles de 1 500 élèves ou plus. Le nombre d'autres ressources accessibles n'est pas associé au nombre d'élèves de l'ISP.

Les responsables indiquent que, en moyenne, 61,7 entreprises peuvent accueillir leurs élèves pour un stage; près de 20 p. 100 des responsables ont de 6 à 25 entreprises qui offrent cette possibilité, près de 60 p. 100 indiquent de 30 à 80 et les autres disent avoir de 100 à 300 entreprises. Quant au nombre d'entreprises qui ont effectivement offert un stage au cours de l'année, les responsables indiquent 34,3 en moyenne. En effet, 12,8 p. 100 des responsables

disent que 4 à 10 entreprises ont offert un stage, le quart indiquent de 10 à 20, le tiers de 24 à 45 et, enfin, près de 30 p. 100 indiquent de 50 à 80 entreprises.

Le rapport moyen entre les entreprises ayant offert un stage et celles qui sont accessibles permet d'observer que les deux tiers des entreprises potentielles ont offert un stage durant l'année. Par ailleurs, le rapport moyen entre le nombre d'élèves de l'ISP dans une école (en stage ou non) et le nombre d'entreprises ayant offert un stage est de 1,2.

5.5 Les caractéristiques des élèves

Le tableau 32 montre les proportions d'enseignants qui ont attribué à la majorité de leurs élèves les caractéristiques touchant : l'intérêt pour l'école, la facilité à s'exprimer et à apprendre, les types de déficience, le travail manuel et en atelier, les stages, les acquis scolaires, les aspects liés aux troubles du comportement, à l'autonomie et à la discipline, le travail rémunéré et la situation familiale.

Moins de 15 p. 100 des enseignants indiquent que les élèves de l'ISP aiment l'école en général et moins de 5 p. 100 disent qu'ils aiment les matières scolaires; par contre, plus de neuf enseignants sur dix disent que les élèves aiment les stages. La majorité des enseignants croient que les élèves aiment travailler en atelier (84,2 p. 100) et qu'ils sont habiles manuellement (68,4 p. 100).

Selon la grande majorité des enseignants (plus de 91 p. 100), les élèves de l'ISP ont de la difficulté à apprendre de même qu'à s'exprimer par écrit. Par contre, ces élèves ont plus de facilité pour l'expression orale, près de 40 p. 100 des enseignants attribuant cette caractéristique à leurs élèves. Un enseignant sur cinq indique que la majorité des élèves ont une déficience intellectuelle, alors que la déficience physique est inexistante (du moins pour la majorité des élèves).

TABLEAU 32

Caractéristiques des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les attribuant à la majorité des élèves[1]

Caractéristiques des élèves	
La majorité des élèves...	
• Aiment l'école	13,7
• Aiment les matières scolaires	4,2
• Aiment les stages	93,2
• Ont des troubles du comportement	46,9
• Apprennent facilement	7,5
• S'expriment facilement oralement	37,6
• S'expriment facilement par écrit	8,5
• Ont une déficience physique	0,5
• Ont une déficience intellectuelle	20,3
• Aiment travailler en atelier	84,2
• Sont habiles manuellement	68,4
• Ont le sens des responsabilités	21,6
• Sont disciplinés	20,6
• Sont autonomes	16,0
• Se mêlent facilement aux autres	36,4
• Ont besoin d'attention	93,9
• Ont des problèmes familiaux	63,6
• Sont soutiens de famille	0,5
• Ont la charge d'enfants	–

1. Pour chacun de ces éléments, les enseignants pouvaient indiquer «ne pas savoir»; ce choix représente de 0 à 19 p. 100 des réponses selon les éléments. Les proportions ont été établies en excluant les enseignants ayant répondu «ne pas savoir».

(suite du TABLEAU 32)

Caractéristiques des élèves	
La majorité des élèves...	
• Sont en recherche d'emploi	34,9
• Sont obligés d'avoir un travail rémunéré	10,5
• Ont un travail à temps partiel	4,7
• Possèdent uniquement des acquis de 1er cycle du primaire	27,2
• Possèdent uniquement des acquis de 2e cycle du primaire	39,1
• Possèdent uniquement des acquis de 1er cycle du secondaire	9,7

Les enseignants font une évaluation plutôt négative des caractéristiques liées au comportement et à l'autonomie des élèves. Près de la moitié des enseignants disent que les élèves de l'ISP ont des troubles du comportement et presque tous affirment qu'ils requièrent de l'attention. Un peu plus du tiers des enseignants évaluent positivement l'intégration des élèves aux autres, entre 16 et 22 p. 100 seulement croient qu'ils ont le sens des responsabilités, qu'ils sont disciplinés et autonomes.

Près des deux tiers des enseignants indiquent que leurs élèves ont des problèmes familiaux; être soutien de famille et avoir la charge d'enfants ne sont pas des caractéristiques des élèves de l'ISP. Un peu plus du tiers des enseignants indiquent que leurs élèves sont en recherche d'emploi, mais très peu disent qu'ils sont obligés d'avoir un travail rémunéré (un enseignant sur dix) ou qu'ils travaillent à temps partiel (moins de 5 p. 100).

En ce qui concerne les acquis scolaires, ce sont ceux de 2e cycle du primaire qui caractérisent le mieux les élèves de l'ISP. Ainsi, 39,1 p. 100 des enseignants accordent ces acquis à la majorité des élèves, 27,2 p. 100 leur accordent plutôt des acquis de 1er cycle du primaire, alors que 9,7 p. 100 leur accordent des acquis de 1er cycle du secondaire. Afin de mieux comprendre comment les enseignants ont répondu à ces questions, un indice les regroupant permet d'observer

que le tiers des enseignants n'attribuent aucun des trois acquis scolaires à la majorité des élèves, que 30,3 p. 100 leur attribuent des acquis de 2e cycle du primaire seulement, que 18,3 p. 100 leur attribuent des acquis de 1er cycle du primaire seulement, 8,2 p. 100 leur attribuent des acquis de 1er et de 2e cycle du primaire, et que près de 10 p. 100 leur attribuent des acquis de 1er cycle du secondaire seulement.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est associé à une seule caractéristique des élèves de l'ISP : les enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience sont plus nombreux (23,3 p. 100) que ceux ayant plus d'expérience (4,2 p. 100) à dire que la majorité des élèves possèdent des acquis de 1er cycle du secondaire.

5.6 La perception des élèves par divers groupes

Comment les élèves de l'ISP sont-ils perçus à l'école et à l'extérieur de l'école? Le tableau 33 présente ces données, soit les proportions d'enseignants et de responsables ayant indiqué que différents groupes ont une perception positive de leurs élèves.

L'évaluation des enseignants et des responsables est assez comparable dans l'ensemble, sauf que les responsables sont plus positifs à l'égard des cadres de la commission scolaire et de la direction de l'école. La majorité des enseignants (79,5 p. 100) et des responsables (93,3 p. 100) croient que le personnel de direction de l'école perçoit positivement les élèves de l'ISP, et qu'il en est de même pour les cadres de la commission scolaire (60,8 p. 100 des enseignants et 77,8 p. 100 des responsables). Un indice réunissant ces deux groupes, qui fait référence au personnel cadre, permet de constater que 55,7 p. 100 des enseignants indiquent une perception positive pour l'un et l'autre groupe.

Les enseignants et les responsables s'accordent presque tous pour dire que leurs élèves sont bien perçus par les employeurs du milieu. Les enseignants et les responsables sont plutôt positifs quant à la perception des parents et des autres membres du personnel de l'école (de 60 à 64 p. 100 des répondants); environ la moitié croient que les élèves sont bien perçus par la population en général. Les enseignants des classes ordinaires et les élèves de l'école sont ceux pour qui l'on indique le moins souvent (de 30 à 41 p. 100 des répondants) une perception positive des élèves de l'ISP.

Un indice réunissant ces cinq groupes permet de constater qu'un enseignant sur cinq indique une perception négative pour chacun de ces groupes.

TABLEAU 33

Proportions d'enseignants et de responsables indiquant une perception positive des élèves de l'ISP par différents groupes

Groupes	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
• Cadres de la commission scolaire	60,8	77,8
• Direction de l'école	79,5	93,3
• Enseignants de l'ISP	97,7	93,5
• Employeurs du milieu	89,6	95,7
• Enseignants des classes ordinaires	40,5	34,1
• Élèves de l'école	30,9	33,3
• Parents	63,6	61,4
• Autres membres du personnel de l'école	60,2	64,4
• Population en général	51,0	48,9

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé à aucun des éléments du tableau 33.

5.7 La participation des élèves aux activités

Le tableau 34 présente les proportions d'enseignants qui ont indiqué une participation fréquente des élèves de l'ISP à diverses activités scolaires.

Près des deux tiers des enseignants indiquent que les élèves participent à l'organisation d'activités pour leur groupe, soit à la planification et à l'élaboration de ces activités de même qu'à

l'élaboration de projets ou à l'organisation de sorties pour le groupe. Près de six enseignants sur dix indiquent que les élèves participent à l'organisation de leur classe sur le plan matériel. Un indice regroupant ces quatre activités révèle que six enseignants sur dix ont indiqué que les élèves participent fréquemment à trois ou à quatre de ces activités; par contre, 14,1 p. 100 des enseignants ont indiqué que leurs élèves ne participent à aucune d'elles.

TABLEAU 34

Participation des élèves de l'ISP à certaines activités :
proportions d'enseignants ayant indiqué «souvent» ou «parfois»

Activités	
• Organisation de la classe sur le plan matériel	57,3
• Planification d'activités pour le groupe	68,5
• Élaboration d'activités pour le groupe	65,1
• Élaboration de projets ou organisation de sorties pour le groupe	67,1
• Participation à des activités sportives organisées pour l'ensemble des élèves de l'école	42,0
• Participation à des activités socioculturelles organisées pour l'ensemble des élèves de l'école	36,3
• Choix des stages que l'élève effectuera au cours des deux années	96,7
• Choix de l'entreprise ou du lieu des stages	93,3

Entre 36 et 42 p. 100 des enseignants indiquent que les élèves de l'ISP participent aux activités sportives et socioculturelles de l'école. Un indice regroupant ces dernières permet de constater que la moitié des enseignants mentionnent que les élèves ne participent à aucune des deux.

Les enseignants s'accordent presque tous (plus de 93 p. 100) pour dire que les élèves choisissent les stages qu'il feront durant les deux années de même que l'entreprise ou le lieu des stages.

Selon 91 p. 100 des enseignants, les élèves participent à ces deux choix, alors que 2,9 p. 100 des enseignants indiquent qu'ils ne choisissent ni les stages ni les endroits de stages.

Les enseignants ayant quatre ans ou moins d'expérience avec les élèves en difficulté sont plus nombreux (68,3 p. 100) que ceux ayant plus d'expérience (53,1 p. 100) à dire que les élèves participent à l'organisation de leur classe sur le plan matériel de même qu'aux activités sportives de l'école (54,8 p. 100 comparativement à 37,4 p. 100).

5.8 Les ressources spécialisées et les services complémentaires utilisés par les élèves

Le tableau 35 présente les ressources spécialisées et les services complémentaires susceptibles d'être utilisés par les élèves de l'ISP; pour chacun des éléments, les enseignants et les responsables ont indiqué si le service existe à leur école et, si oui, si les élèves l'utilisent souvent.

Les données fournies par les responsables sont assez comparables à celles fournies par les enseignants; le principal désaccord entre les groupes concerne l'orthopédagogue pour lequel 44,4 p. 100 des responsables indiquent une utilisation fréquente comparativement à 10,3 p. 100 des enseignants. De plus, les responsables sont un peu plus nombreux que les enseignants à dire que les élèves n'ont pas accès à l'orthopédagogue, au psycho-éducateur et au conseiller d'élèves.

La ressource utilisée par la plus grande proportion d'élèves est le tuteur (selon 82 p. 100 des enseignants); 12,9 p. 100 des enseignants indiquent que leurs élèves n'y ont pas accès à leur école. L'utilisation par les élèves des autres ressources spécialisées est fréquente selon moins de 40 p. 100 des enseignants.

Selon près de la moitié des enseignants de l'ISP, il n'y a pas d'orthopédagogue à leur école et selon le tiers d'entre eux, il n'y a pas de psycho-éducateur. Lorsque ceux-ci sont accessibles, le psycho-éducateur est davantage utilisé que l'orthopédagogue, soit souvent selon 35,5 p. 100 des enseignants dans le premier cas comparativement à 10,3 p. 100 dans le second. Un indice réunissant ces deux ressources montre que le quart des enseignants disent que les élèves de l'ISP n'ont accès ni à l'orthopédagogue ni au psycho-éducateur. Dans les écoles où au moins une des deux ressources est disponible, les deux tiers des enseignants indiquent que les élèves n'en utilisent aucune.

TABLEAU 35

Utilisation des ressources spécialisées par les élèves de l'ISP : existence de celles-ci et proportions d'enseignants et de responsables indiquant une utilisation fréquente

Ressources spécialisées	Groupe			
	Enseignants		Responsables	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Orthopédagogue	48,3	10,3	60,9	44,4
• Psycho-éducateur	32,9	35,5	48,9	30,4
• Psychologue	9,9	24,1	15,6	18,4
• Conseiller d'orientation	2,8	18,0	4,3	20,5
• Travailleur social	4,7	36,3	6,8	36,6
• Professionnel de la santé	2,8	32,7	4,3	43,2
• Animateur de pastorale	2,8	13,6	4,3	13,6
• Conseiller d'élèves	41,2	18,5	65,9	20,0
• Conseiller pédagogique	17,5	11,5	23,9	28,6
• Bibliothécaire	4,2	18,2	10,9	12,2
• Tuteur	12,9	82,0	6,8	92,7
• Conférencier	11,3	25,5	13,3	28,2
• Bibliothèque	4,7	26,6	6,7	21,4
• Enseignant d'éducation physique	19,3	39,8	21,7	36,1
• Laboratoire informatique	11,4	36,4	8,7	40,5
• Ateliers (métiers)	21,2	47,9	13,3	35,9
• Plan d'intervention individualisé	8,0	56,1	4,3	50,0
• Activités sportives	8,0	22,1	2,2	31,1
• Gymnase	0,5	33,5	6,5	32,6

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les répondants pour qui le service est accessible.

D'autres ressources, soit le psychologue, le conseiller d'orientation, le travailleur social et le professionnel de la santé, sont accessibles aux élèves selon au moins 90 p. 100 des enseignants. Ces quatres ressources sont assez peu utilisées dans l'ensemble, le travailleur social et le professionnel de la santé étant les plus utilisées, soit fréquemment selon près du tiers des enseignants. Un indice regroupant ces quatre ressources permet d'observer que la moitié des enseignants de l'ISP croient qu'aucune d'elles n'est utilisée par leurs élèves.

Les élèves utilisent peu les ressources suivantes : le conseiller d'élèves, le conseiller pédagogique, l'animateur de pastorale et le bibliothécaire (utilisées selon moins de 20 p. 100 des enseignants). Les deux tiers des enseignants indiquent que les élèves de l'ISP n'utilisent aucune de ces quatre ressources. Par ailleurs, environ 40 p. 100 des enseignants disent que les élèves utilisent souvent l'enseignant d'éducation physique.

Le plan d'intervention individualisé est utilisé souvent selon 56,1 p. 100 des enseignants; il en est de même pour les ateliers selon 47,9 p. 100 des enseignants. Le laboratoire informatique et le gymnase sont utilisés un peu moins souvent (près de 35 p. 100 des enseignants).

Nous avons vérifié si l'accès aux ressources spécialisées et aux services complémentaires étaient comparables d'une école à l'autre, en fonction de la taille, soit dans celles de moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1 499 élèves et de 1 500 élèves ou plus. Le laboratoire informatique est inexistant dans les écoles de 1 500 élèves ou plus selon le quart des enseignants, comparativement à moins de 13 p. 100 des enseignants dans les écoles plus petites qui disent de même.

Nous avons aussi comparé l'utilisation des ressources selon trois aspects : la taille des écoles, l'expérience de l'enseignant avec les élèves en difficulté et la tâche de l'enseignant.

La taille des écoles est associée à l'utilisation de certains services complémentaires par les élèves. Dans les écoles de 1 500 élèves ou plus, 69 p. 100 des enseignants disent que les élèves utilisent souvent l'atelier, comparativement à 38 p. 100 dans les écoles plus petites. Dans les écoles de moins de 1 000 élèves, moins d'enseignants (43 p. 100) disent que les élèves bénéficient d'un plan d'intervention individualisé, comparativement à près des deux tiers dans les écoles plus grandes.

L'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté est liée à l'utilisation de quelques ressources. Ainsi, 86,1 p. 100 des enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience, par rapport à 72,6 p. 100 de ceux ayant moins d'expérience, disent que le tuteur est utilisé par les élèves. Par ailleurs, les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience sont plus nombreux (36,4 p. 100) que ceux ayant plus d'expérience (20 p. 100) à dire que les élèves utilisent le conférencier.

Les enseignants à temps plein sont plus nombreux (83,5 p. 100) que ceux à temps partiel (67,9 p. 100) à dire que les élèves utilisent le tuteur.

5.9 Les méthodes d'enseignement utilisées

Les méthodes d'enseignement font référence aux ressources matérielles utilisées avec les élèves, à quelques activités d'enseignement, de même qu'aux stratégies d'enseignement (le travail en groupe, l'intégration des matières, etc.) utilisées en classe. Le tableau 36 présente les données sur l'utilisation des ressources matérielles par les enseignants et quelques activités d'enseignement.

Parmi les moyens d'enseignement présentés au tableau 36, ceux mentionnés le plus souvent par les enseignants de l'ISP sont : la vidéo (69,5 p. 100), les journaux ou revues (64,9 p. 100); la sortie, les films ou diapositives (près de la moitié des enseignants à chaque élément). L'utilisation des autres moyens est moins courante, entre 27 et 34 p. 100 des enseignants utilisant les moyens suivants : les activités à la bibliothèque et au gymnase, la micro-informatique, l'atelier, la mise à contribution de spécialistes comme personnes-ressources.

Lorsqu'on regroupe les trois moyens d'enseignement suivants : les journaux ou revues, les activités à la bibliothèque et la micro-informatique, on observe que 80 p. 100 des enseignants en utilisent au moins un des trois. Les trois quarts des enseignants utilisent au moins un des moyens audiovisuels suivants : le rétroprojecteur, la vidéo, les films ou diapositives. De même, 72 p. 100 des enseignants utilisent souvent au moins un des moyens suivants : les activités au gymnase, l'atelier de travaux pratiques, la sortie. De plus, 41 p. 100 des enseignants utilisent au moins un des moyens suivants : la conférence, la mise à contribution des personnes-ressources comme les parents et les spécialistes.

TABLEAU 36

Moyens d'enseignement - matériel et activités - utilisés avec les élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Moyens d'enseignement	
• Journaux ou revues	64,9
• Activités à la bibliothèque	27,1
• Micro-informatique	31,6
• Rétroprojecteur	20,8
• Vidéo	69,5
• Films ou diapositives	46,7
• Activités au gymnase	28,9
• Atelier (métier)	34,0
• Sorties	46,0
• Laboratoire de langue	0,5
• Conférence	20,9
• Personnes-ressources (parents)	15,6
• Personnes-ressources (spécialistes)	32,2

L'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté est associée à un seul des moyens présentés au tableau 36 : les enseignants ayant quatre ans ou moins d'expérience sont plus nombreux à utiliser la micro-informatique que ceux ayant plus d'expérience (42,2 p. 100 comparativement à 27,6 p. 100).

L'utilisation de diverses méthodes d'enseignement par les enseignants de l'ISP est présentée au tableau 37. L'enseignement en groupe est pratiqué par la grande majorité des enseignants, l'enseignement individualisé et l'enseignement en îlots de travail étant moins courants avec la

moitié des enseignants ou moins qui disent les utiliser. Un indice composé des trois méthodes révèle que la moitié des enseignants enseignent en groupe avec ou sans les îlots de travail, que près de 40 p. 100 font de l'enseignement individualisé avec au moins une autre méthode : le groupe ou l'îlot de travail, enfin, que 7 p. 100 pratiquent seulement l'enseignement individualisé.

L'approche par thème est privilégiée par rapport à l'approche par projet. Ainsi, 81,3 p. 100 des enseignants utilisent souvent la première comparativement à 58,6 p. 100 pour la seconde. L'approche d'enseignement par objectif est très utilisée (84,3 p. 100 des enseignants). Un indice regroupant les approches d'enseignement par thème et par projet permet de constater que la moitié des enseignants utilisent les deux approches, que 28,9 p. 100 utilisent seulement l'approche par thème et que 6,6 p. 100 utilisent seulement l'approche par projet.

L'intégration des matières est privilégiée par rapport à l'enseignement de chaque matière séparément. Ainsi, les deux tiers des enseignants disent qu'il y a intégration de deux ou de trois matières, près de 40 p. 100 indiquent l'intégration de plus de trois matières; 42,8 p. 100 indiquent que les matières sont enseignées séparément. Un indice regroupant les deux éléments touchant l'intégration des matières révèle que 30 p. 100 des enseignants pratiquent autant l'intégration de quelques matières que celle de plusieurs, que 35,2 p. 100 pratiquent seulement l'intégration de deux ou de trois matières, que 6,7 p. 100 pratiquent seulement l'intégration de plus de trois matières et, enfin, que le quart ne pratiquent pas l'intégration des matières.

La grande majorité des enseignants (plus de neuf sur dix) enseignent en mettant l'accent sur : le respect de soi et des autres, l'expérience de chacun, le programme «Préparation au marché du travail», le programme «Insertion sociale», la préparation aux stages. Un peu plus de la moitié des enseignants disent aussi mettre l'accent sur la maîtrise des matières de base et sur la réussite scolaire.

Selon six enseignants sur dix, l'enseignement se fait par un groupe d'enseignants toujours disponible; le tiers des enseignants indiquent que l'enseignement est souvent donné par une équipe d'enseignants (*Team Teaching*). L'informatique comme support à l'enseignement est relativement peu utilisé (trois enseignants sur dix).

TABLEAU 37

Méthodes d'enseignement utilisées avec les élèves de l'ISP :
proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Méthodes d'enseignement	
L'enseignement se fait...	
• De façon individualisée	49,5
• Collectivement (en groupe)	88,5
• Semi-collectivement (îlots de travail)	41,1
• Par thème	81,3
• Par projet	58,6
• Par objectif	84,3
• Par l'intégration de quelques matières (2 ou 3)	66,5
• Par l'intégration de plusieurs matières (plus de 3)	38,3
• Par l'enseignement de chaque matière séparément	42,8
• Par deux ou plusieurs enseignants en même temps (*Team Teaching*)	33,2
• En mettant l'accent sur le respect de soi et des autres	99,1
• En mettant l'accent sur l'expérience de chacun	92,9
• En mettant l'accent sur le programme «Préparation au marché du travail»	94,7
• En mettant l'accent sur le programme «Insertion sociale»	93,2
• En mettant l'accent sur la préparation aux stages	91,8
• Par un groupe d'enseignants toujours disponible (ce qui fait référence à la tâche globale)	59,5
• En mettant l'accent sur la maîtrise du français, de la mathématique et de l'anglais	56,9
• En mettant l'accent sur la réussite scolaire	52,2
• En utilisant l'informatique comme support à l'enseignement	30,3

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à un seul élément du tableau 37 : les enseignants ayant quatre ans ou moins d'expérience sont plus nombreux (44,4 p. 100) à utiliser l'informatique comme support à l'enseignement que ceux ayant plus d'expérience (24,8 p. 100).

5.10 Les stages : préparation des élèves et organisation

Le tableau 38 montre les proportions d'enseignants qui utilisent souvent diverses méthodes pour préparer les élèves à leurs stages. La méthode la plus courante (huit enseignants sur dix) est l'utilisation de matériel qui inclut des notions à apprendre et à compléter. Deux autres méthodes sont très utilisées (près des deux tiers des enseignants), soit la recherche personnelle faite par l'élève pour connaître les tâches relatives à son stage ainsi que les cours magistraux sur les notions théoriques liées à la fonction de travail.

TABLEAU 38

Méthodes utilisées pour préparer les élèves de l'ISP à leurs stages : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment[1]

Méthodes	
• Recherche personnelle faite par l'élève pour connaître les tâches relatives à son stage	65,0
• Cours magistraux donnés par l'enseignant sur les notions théoriques liées à la fonction de travail	64,5
• Projets en atelier où le jeune acquiert des habiletés liées directement à la fonction de travail	49,7
• Stages offerts par l'école ou la commission scolaire	42,5
• Utilisation de matériel, qui inclut des notions à apprendre et à compléter (ex. : cahiers d'exercices)	79,1
• Projets de type «travail à la chaîne»	23,9

1. Les proportions ont été établies avec les enseignants pour qui la méthode est possible dans l'organisation. Les projets en atelier ne sont pas possibles selon 16 p. 100 des enseignants, comme les projets de type travail à la chaîne selon 13 p. 100 d'entre eux et les autres méthodes selon moins de 4 p. 100 des enseignants.

Pour préparer les élèves à leurs stages, la moitié des enseignants utilisent les projets en atelier (où le jeune acquiert des habiletés liées à la fonction de travail) et 42,5 p. 100 disent que l'école ou la commission scolaire offre des stages. Les projets de type «travail à la chaîne» sont une méthode peu utilisée (près du quart des enseignants).

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé à aucune des méthodes pour préparer les élèves à leurs stages.

Les diverses modalités liées à l'organisation des stages de l'ISP sont présentées au tableau 39. On note d'abord un large consensus entre les enseignants et les responsables pour l'ensemble de ces modalités.

Le stage fait partie de la formation des élèves de l'ISP, selon pratiquement tous les répondants. La grande majorité des répondants (plus de neuf sur dix) indiquent que les élèves choisissent leurs stages et qu'ils partent tous en stage en même temps. Peu d'enseignants (près du quart) indiquent que les élèves débutent tous par le ou les mêmes stages.

Les stages se font en entreprise dans pratiquement tous les cas mais peuvent aussi se faire à l'interne dans près de trois cas sur dix. Selon la majorité des répondants (plus de neuf sur dix), les stages se déroulent selon une description de tâche précise (attestation de capacité). Environ neuf répondants sur dix indiquent que les stages s'organisent dès la première année et environ les trois quarts disent qu'ils occupent le tiers du temps au cours de la première année et les deux tiers au cours de la seconde.

Selon environ la moitié des répondants, la responsabilité des stages n'est confiée qu'à un seul enseignant. Si les trois quarts des répondants disent que le suivi des stages est confié à la même personne qui fait les placements, il y a presque unanimité sur les énoncés suivants : l'entreprise nomme un responsable du suivi du stagiaire et elle participe à l'évaluation des stages, le suivi des stages est surtout assuré par des visites en entreprise. Dans environ deux cas sur dix, le suivi des stages est aussi assuré par des contacts téléphoniques. Un peu plus de la moitié des enseignants disent que les élèves rédigent un rapport de stage.

TABLEAU 39

Organisation des stages de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés

Énoncés	Groupe	
	Enseignants	Responsables
• Les stages s'organisent dès la première année.	89,3	91,3
• Les stages se font à l'interne.	28,5	26,1
• Les stages se font en entreprise.	98,1	97,8
• Les élèves choisissent leurs stages.	94,2	97,8
• Les élèves partent tous en stage en même temps.	89,5	76,1
• Les élèves débutent tous par le ou les mêmes stages.	23,1	13,0
• Le temps consacré au stage correspond au tiers du temps la 1re année et aux deux tiers la 2e année.	73,9	78,3
• La responsabilité des stages est confiée à un seul enseignant.	47,1	47,8
• Le suivi des stages est confié à la même personne qui fait les placements.	75,6	82,6
• L'entreprise participe à l'évaluation des stages.	99,0	100,0
• Les stages se déroulent selon une description de tâche précise (attestation de capacité).	92,3	93,5
• Le suivi des stages est surtout assuré par des visites en entreprise.	95,6	100,0
• Le suivi des stages est surtout assuré par des contacts téléphoniques.	18,0	23,9
• Le suivi des stages est surtout assuré par le courrier.	3,4	–
• L'entreprise nomme un responsable du suivi du stagiaire.	91,2	84,8
• Les élèves rédigent un rapport de stage.	53,4	63,6
• Les élèves poursuivent leur formation sans jamais faire de stage.	1,5	–
• Le nombre d'entreprises accessibles est limité.	48,3	45,7
• Les entreprises participent bien.	96,6	100,0

Si bon nombre de répondants (près de la moitié) trouvent que le nombre d'entreprises accessibles est limité, les enseignants et les responsables s'accordent presque tous pour dire que les entreprises participent bien.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est pas associé aux questions liées à l'organisation des stages.

5.11 L'évaluation pédagogique

Le tableau 40 présente des aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves, en ce qui concerne les critères de base, le matériel et les types de bulletins utilisés de même que les moments de l'évaluation durant l'année.

Les critères d'évaluation les plus souvent utilisés sont le comportement de l'élève en stage (81,2 p. 100 des enseignants), les connaissances dans les programmes «Insertion sociale» et «Préparation au marché du travail», la capacité du jeune à s'intégrer au marché du travail (sept enseignants sur dix pour chaque élément). Les enseignants sont plus partagés quant à l'utilisation des habiletés générales, des comportements de l'élève et de son degré d'autonomie pour l'évaluer. Ainsi, de 53,1 à 57,5 p. 100 utilisent souvent ces critères. L'évaluation basée sur les connaissances dans les matières de base est la moins fréquente, quatre enseignants sur dix l'utilisant souvent.

Le moyen le plus souvent utilisé pour évaluer les élèves est l'observation des comportements, soit par environ les deux tiers des enseignants. L'utilisation des autres moyens est beaucoup plus partagée; entre 40,8 et 44,2 p. 100 des enseignants utilisent souvent les examens structurés à partir des objectifs des programmes, les tests prévus à l'intérieur du matériel et les tests formatifs. Près de trois enseignants sur dix pratiquent la coévaluation par l'enseignant et l'élève, alors que le quart utilisent les tests sommatifs.

Notons également que 62,4 p. 100 des enseignants évaluent leurs élèves à la fin de l'étape, près de sept sur dix les évaluent en cours d'étape et 55,6 p. 100 le font à la fin d'un objectif.

TABLEAU 40

Aspects liés à l'évaluation pédagogique des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants les utilisant fréquemment

Aspects de l'évaluation	
Critères d'évaluation	
• Habiletés générales	53,1
• Connaissances dans les matières de base	39,6
• Connaissances dans les programmes «Insertion sociale» et «Préparation au marché du travail»	70,8
• Comportements de l'élève	57,5
• Degré d'autonomie de l'élève	55,2
• Capacité du jeune à s'intégrer au marché du travail	70,3
• Comportement de l'élève en stage	81,2
Moyens d'évaluation	
• Tests formatifs	44,2
• Tests sommatifs	24,9
• Observation des comportements	68,1
• Coévaluation (enseignant-élève)	28,6
• Examens structurés à partir des objectifs des programmes	40,8
• Tests prévus à l'intérieur du matériel	44,0
Moments de l'évaluation	
• En cours d'étape	71,2
• À la fin de l'étape	62,4
• À la fin d'un objectif	55,6

(suite du TABLEAU 40)

Aspects de l'évaluation	
Types de bulletin	
• Traditionnel avec notes	55,0
• Traditionnel avec cotes	18,2
• Descriptif avec notes	14,1
• Descriptif avec cotes	35,1
• «Bilan des acquis» (feuille de route journalière)	22,6

Pour consigner les résultats de leurs élèves, les enseignants de l'ISP utilisent le plus souvent le bulletin traditionnel avec notes (55 p. 100 d'entre eux) et le bulletin descriptif avec cotes (35,1 p. 100). Moins du quart des enseignants utilisent les autres types de bulletins.

Le nombre d'années d'expérience avec les élèves en difficulté est associé à un seul élément lié à l'évaluation pédagogique : les enseignants qui ont quatre ans ou moins d'expérience sont plus nombreux (81,7 p. 100) que ceux ayant plus d'expérience (65,8 p. 100) à utiliser les connaissances dans les programmes «Insertion sociale» et «Préparation au marché du travail» pour évaluer leurs élèves.

5.12 L'attestation de capacité et la reconnaissance des acquis

Tous les responsables de l'ISP disent que le formulaire «Attestation de capacité» est utilisé pour reconnaître le succès des élèves dans la formation acquise au cours des stages en milieu de travail; 91,1 p. 100 indiquent que chaque stage est évalué aux fins de cette attestation. Les responsables ont émis, en moyenne, 30,9 attestations de capacité au cours de l'année, ce qui correspond à un rapport moyen de 1,1 attestation par élève de l'ISP.

De plus, 34,9 p. 100 des responsables disent que le formulaire «Reconnaissance des acquis» est utilisé pour reconnaître le succès des élèves dans la formation acquise dans les programmes de

formation générale. Parmi ceux qui utilisent ce formulaire, 86,7 p. 100 le font pour chaque élève au terme de sa formation ou à la suite d'un départ prématuré. Les responsables ont émis, en moyenne, 20,6 attestations de capacité au cours de l'année, ce qui correspond à un rapport moyen de 0,6 attestation par élève inscrit à l'ISP.

5.13 Le perfectionnement et l'aide reçus par les enseignants

L'aide ou le perfectionnement que reçoivent les enseignants, à l'école ou à la commission scolaire, fait l'objet du tableau 41; les éléments de formation sont relatifs à la pédagogie, aux troubles du comportement et d'apprentissage.

La comparaison des données des enseignants avec celles des responsables montre une concordance quant aux éléments pour lesquels les enseignants ont de l'aide; par contre, les responsables tendent à surévaluer l'aide reçue (comparativement aux enseignants).

En ce qui concerne le perfectionnement axé sur les troubles du comportement et d'apprentissage, près des deux tiers des enseignants disent avoir reçu de l'aide sur les troubles du comportement et sur les caractéristiques des élèves; près de 55 p. 100 disent de même pour le plan d'intervention, l'encadrement et la discipline. Un indice composé de ces quatre éléments permet de constater que 13,2 p. 100 des enseignants de l'ISP n'ont eu de formation sur aucun des éléments.

En ce qui concerne la formation axée sur la pédagogie, près des deux tiers des enseignants disent avoir reçu de l'aide sur les programmes d'études officiels et sur le matériel didactique disponible. Les autres éléments pour lesquels de 51 à 58 p. 100 des enseignants disent recevoir de l'aide sont : l'évaluation pédagogique, les approches pédagogiques, la planification de l'enseignement et le suivi pédagogique des élèves. Entre 41 et 46 p. 100 des enseignants ont reçu du perfectionnement sur les méthodes d'enseignement, l'adaptation de l'enseignement et l'élaboration de matériel d'évaluation. Un indice composé des neuf éléments liés à la pédagogie révèle que 11,3 p. 100 des enseignants disent n'avoir eu aucun perfectionnement axé sur la pédagogie.

TABLEAU 41

Perfectionnement et aide reçus par les enseignants de l'ISP :
proportions d'enseignants en recevant «souvent» ou «parfois»

Éléments de perfectionnement	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
• Gestion de classe	33,2	43,5
• Planification de l'enseignement	55,9	71,7
• Approches pédagogiques	56,5	69,6
• Méthodes d'enseignement	46,1	58,7
• Programmes d'études officiels	62,0	78,3
• Matériel didactique disponible	63,6	76,1
• Adaptation de l'enseignement	43,8	62,2
• Suivi pédagogique des élèves	51,9	66,7
• Évaluation pédagogique	57,9	65,2
• Élaboration de matériel d'évaluation	41,6	47,8
• Encadrement et discipline	55,7	58,7
• Troubles du comportement	66,8	71,7
• Plan d'intervention	53,1	71,7
• Caractéristiques des élèves	62,4	69,6

Relativement peu d'enseignants (le tiers) disent recevoir de l'aide sur la gestion de classe. Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est pas associé à l'aide reçu.

5.14 Les ressources humaines utilisées par les enseignants

Les ressources humaines pouvant seconder les enseignants font l'objet du tableau 42; on y présente les proportions d'enseignants et de responsables qui disent si le service existe à leur école et, si oui, si les enseignants l'utilisent fréquemment.

Davantage de responsables que d'enseignants indiquent une utilisation fréquente de plusieurs ressources par les enseignants; cela s'explique, en partie, par le fait que les responsables répondent pour l'ensemble de leurs enseignants, alors que ces derniers répondent en ce qui les concerne seulement. Des écarts d'au moins 20 p. 100, en faveur des responsables, sont notés pour l'utilisation du directeur adjoint, du directeur d'école, de l'orthopédagogue, de l'équipe multidisciplinaire, du psycho-éducateur et du professionnel de la santé. (Le texte de cette section présente uniquement les données des enseignants.)

Le directeur adjoint est la ressource la plus utilisée par les enseignants, soit par près de 70 p. 100 d'entre eux; le chef de groupe est aussi une des ressources les plus utilisées (57,1 p. 100). Le directeur d'école et le conseiller pédagogique sont peu utilisés, soit par environ 35 p. 100 des enseignants de l'ISP. Un indice composé de ces quatre ressources permet d'observer que 16 p. 100 des enseignants n'utilisent aucune d'elles. Enfin, les enseignants de l'adaptation scolaire comptent parmi les ressources les plus utilisées (55 p. 100 des enseignants les utilisent souvent).

Selon de 30 à 49,5 p. 100 des enseignants, l'orthopédagogue, le psycho-éducateur et l'équipe multidisciplinaire ne sont pas accessibles à leur école, l'orthopédagogue étant le moins disponible des trois et aussi le moins utilisé. Environ quatre enseignants sur dix utilisent souvent l'équipe multidisciplinaire et le psycho-éducateur. Un indice regroupant ces trois ressources permet de constater que 17,8 p. 100 des enseignants n'ont accès à aucune d'elles à leur école; dans les écoles où au moins une ressource est disponible, la moitié des enseignants n'utilisent aucune de ces ressources.

TABLEAU 42

Utilisation des ressources humaines par les enseignants de l'ISP : existence de celles-ci et proportions d'enseignants et de responsables indiquant une utilisation fréquente

Ressources humaines	Groupe			
	Enseignants		Responsables	
	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]	Service inexistant	Service utilisé souvent[1]
• Directeur d'école	2,8	36,6	--	56,5
• Directeur adjoint	3,8	68,8	2,2	93,2
• Conseiller pédagogique	16,0	34,8	17,4	52,6
• Chef de groupe	25,0	57,1	37,0	65,5
• Orthopédagogue	49,5	16,0	60,9	44,4
• Équipe multidisciplinaire	30,3	37,9	26,1	73,5
• Psycho-éducateur	38,2	40,5	52,2	63,6
• Autres enseignants de l'adaptation scolaire	0,9	55,0	6,5	48,8
• Psychologue	9,9	36,1	17,4	52,6
• Travailleur social	4,7	41,9	10,9	48,8
• Professionnel de la santé	2,8	51,0	6,5	72,1
• Animateur de pastorale	3,8	27,6	8,7	35,7
• Enseignants des classes ordinaires	4,7	16,7	13,0	12,5
• Bibliothécaire	6,1	26,6	15,2	28,2
• Responsable du service des moyens techniques d'enseignement	8,0	54,4	8,7	45,2

1. Les proportions dans cette colonne ont été établies avec les répondants pour qui le service est existant.

D'autres ressources, soit le psychologue, le travailleur social et le professionnel de la santé, sont disponibles dans au moins 90 p. 100 des écoles. Le professionnel de la santé est le plus sollicité des trois (par 51 p. 100 des enseignants), suivi du travailleur social (41,9 p. 100) et du psychologue (36,1 p. 100). Un indice regroupant ces trois ressources permet de voir que 35,2 p. 100 des enseignants de l'ISP n'utilisent aucune d'elles.

Parmi les autres ressources présentées au tableau 42, les enseignants des classes ordinaires ne secondent que 16,7 p. 100 des enseignants de l'ISP. Le responsable du service des moyens techniques d'enseignement est fréquemment utilisé (par 54,4 p. 100 des enseignants), alors que le bibliothécaire et l'animateur de pastorale le sont relativement peu (près du quart des enseignants). Un indice composé de ces quatre ressources révèle que 34,4 p. 100 des enseignants n'en utilisent aucune.

Nous avons vérifié si l'accès aux ressources était comparable d'une école à l'autre, en fonction de la taille, soit dans les écoles de moins de 1 000 élèves, de 1 000 à 1499 élèves et de 1 500 élèves ou plus. Les résultats indiquent que l'accès aux ressources est comparable d'une école à l'autre.

Nous avons aussi comparé l'utilisation des ressources selon trois aspects : la taille des écoles, l'expérience de l'enseignant avec les élèves en difficulté et la tâche de l'enseignant. Les résultats indiquent que l'utilisation des ressources ne varie pas selon ces aspects.

5.15 Les relations entre l'école et les parents des élèves

Le tableau 43 montre les types de relations qui existent entre l'école et les parents des élèves de l'ISP, en ce qui concerne les activités organisées et les moyens utilisés pour permettre aux parents de suivre le cheminement scolaire de leur enfant.

Selon la majorité des enseignants (près de huit sur dix), l'école renseigne les parents sur les programmes enseignés. L'invitation des parents à des rencontres d'information entre parents et enseignants et à des activités spéciales de l'école n'est pas chose courante (moins de 21 p. 100 des enseignants l'indiquent). Seulement 10,3 p. 100 des enseignants disent que les parents participent aux activités spéciales de l'école. Un indice regroupant ces quatre éléments révèle que

deux enseignants sur dix disent qu'aucune de ces relations n'est établie entre l'école et les parents.

Par ailleurs, l'organisation de journées «portes ouvertes» pour les parents, même si elle est peu courante (35,7 p. 100 des enseignants l'indiquent), semble un moyen privilégié pour rencontrer les parents.

La majorité des enseignants (86,7 p. 100) s'accordent pour dire que les parents sont régulièrement informés des comportements de leur enfant; 60,1 p. 100 affirment que les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant (en dehors des moments officiels). Près de la moitié des enseignants mentionnent que les parents des élèves de l'ISP communiquent eux-mêmes avec l'école.

TABLEAU 43

Relations entre l'école et les parents des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés

Énoncés	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
• L'école organise des ateliers entre parents et enseignants (rencontres d'information et d'échanges de vues).	14,6	32,6
• L'école renseigne les parents sur les programmes enseignés.	79,0	87,0
• Les parents sont invités à participer à des activités spéciales organisées par l'école.	20,2	30,4
• Les parents participent à des activités spéciales organisées par l'école.	10,3	22,2
• L'école organise des journées «portes ouvertes» pour les parents.	35,7	39,1
• Les parents sont informés des résultats scolaires de leur enfant (en dehors des moments officiels).	60,1	78,3
• Les parents sont régulièrement informés des comportements de leur enfant.	86,7	93,5
• Les parents communiquent eux-mêmes avec l'école.	46,9	43,5

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé à aucun élément du tableau 43.

5.16 Les mesures utilisées pour prévenir l'abandon scolaire

Le tableau 44 présente les mesures et les programmes utilisés dans les écoles afin de prévenir l'abandon scolaire des élèves de l'ISP.

Si les réponses des responsables ressemblent le plus souvent à celles des enseignants; près de 20 p. 100 de responsables de plus que d'enseignants indiquent l'usage des mesures suivantes : programmes estivaux d'orientation au travail, programme de préparation à la vie, méthodes pour suivre la progression des élèves.

Les mesures axées sur l'adaptation à l'élève sont peu utilisées dans l'ensemble. Ainsi, l'horaire flexible pour les élèves qui travaillent à temps partiel, les programmes estivaux d'orientation au travail et le programme d'études individualisé sont utilisés selon 18,6 à 29,3 p. 100 des enseignants, alors que le tutorat entre élèves est presque inexistant (4,3 p. 100 des enseignants l'indiquent). Un indice regroupant ces quatre mesures axées sur l'adaptation à l'élève permet de constater que la moitié des enseignants disent qu'aucune d'elles n'est utilisée à leur école.

Les deux tiers des enseignants indiquent que le programme de tutorat est utilisé pour prévenir l'abandon scolaire, alors que le programme de préparation à la vie et les méthodes pour suivre la progression des élèves ne sont utilisées que selon environ 40 p. 100 des enseignants. Un indice regroupant ces trois mesures axées sur le suivi personnel de l'élève permet de voir qu'environ deux enseignants sur dix n'ont aucune d'elles à leur école.

Les mesures axées sur la planification et l'intervention du personnel de l'école comptent parmi celles qui sont les plus utilisées. Ainsi, près des trois quarts des enseignants mentionnent les réunions périodiques du personnel et l'examen périodique des absences des élèves. Le programme de préparation à la vie et la présence régulière de professionnels sont aussi très utilisés (respectivement selon 66,7 et 60 p. 100 des enseignants). Un indice regroupant ces quatre mesures permet d'observer qu'un enseignant sur dix n'a aucune d'elles à son école.

TABLEAU 44

Mesures pour prévenir l'abandon scolaire des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables les ayant à leur école

Énoncés	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
• Tutorat entre élèves	4,3	8,9
• Programmes estivaux d'orientation au travail	21,4	39,1
• Horaire flexible pour les élèves qui travaillent à temps partiel	18,6	15,6
• Programme d'études individualisé pour certains élèves	29,3	30,4
• Programme de tutorat	67,1	70,5
• Programme de préparation à la vie	39,9	67,4
• Méthodes pour suivre la progression des élèves (ex. : bulletin individualisé)	39,1	60,0
• Réunions périodiques du personnel	75,6	78,3
• Programme de prévention sur des questions particulières (ex. : toxicomanie)	66,7	63,0
• Examen périodique des absences des élèves par le personnel et la direction	71,3	87,0
• Présence régulière de professionnels (ex. : travailleur social)	60,3	55,6
• Concertation de l'équipe éducative	73,6	73,9
• Concertation avec le monde du travail	66,7	78,3
• Formation du personnel en ce qui concerne la technique d'entrevue et la relation d'aide	17,3	11,6
• Visites au domicile des élèves	29,4	42,2
• Adaptation des programmes	74,5	80,4
• Évaluation continue	72,5	71,1
• Évaluation adaptée	66,2	79,1

La concertation de l'équipe éducative de même que la concertation avec le monde du travail sont des mesures répandues pour prévenir l'abandon, entre 66 et 73 p. 100 des enseignants les ayant à leur école. Toutefois, 16,1 p. 100 des enseignants n'ont aucune de ces deux mesures à leur école.

Trois autres mesures très répandues dans les écoles sont l'adaptation des programmes, l'évaluation continue et l'évaluation adaptée (mentionnées par au moins les deux tiers des enseignants).

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté est associé à une seule mesure du tableau 45 : les enseignants ayant cinq ans ou plus d'expérience sont plus nombreux (71,7 p. 100) que ceux ayant moins d'expérience (56,5 p. 100) à dire que le programme de tutorat est utilisé à leur école.

5.17 Les éléments assurant la réussite des élèves

Le tableau 45 présente l'importance accordée aux éléments pouvant assurer la réussite des élèves de l'ISP, éléments se rapportant à la pédagogie, aux caractéristiques des élèves et des enseignants, aux parents, au tutorat et aux mesures spéciales. Puisque la majorité des éléments sont jugés importants («très important» ou «plutôt important») par de fortes majorités de répondants, ces deux choix de réponses sont distingués au tableau 45.

On note un certain consensus entre les enseignants et les responsables sur l'importance accordée à la plupart des éléments de réussite. Relativement plus d'enseignants que de responsables accordent une très grande importance à l'utilisation des ateliers, à la connaissance de l'origine des jeunes et à la participation des parents; par contre, les responsables accordent plus d'importance que les enseignants à la politique d'émulation.

Parmi les éléments de réussite liés à la pédagogie, les deux jugés les plus importants («très important» par plus de 78 p. 100 des enseignants) sont le stage comme élément de motivation et l'adaptation de l'enseignement. Près des deux tiers des enseignants accordent beaucoup d'importance aux méthodes d'enseignement variées et au matériel didactique adapté. Les autres éléments concernant la pédagogie et ayant été jugés un peu moins importants par les enseignants

sont : l'intégration des matières, la préparation des fonctions de travail, l'évaluation adaptée et l'utilisation des ateliers; les moins importants sont l'utilisation pédagogique de l'ordinateur et les objectifs poursuivis par les programmes.

Parmi les éléments du tableau 45, un ensemble de caractéristiques faisant référence à la motivation des élèves et des enseignants apparaissent déterminantes pour la réussite des élèves. Ces éléments sont la motivation des élèves, leur participation, l'acquisition de l'estime de soi, la motivation des enseignants et le travail d'équipe des enseignants (entre 83 et 90 p. 100 des enseignants les considèrent comme très importants).

La formation des enseignants apparaît très importante pour près des deux tiers des enseignants, alors que les ressources spécialisées sont considérées comme un élément relativement moins important.

Entre 45 et 59 p. 100 des enseignants accordent beaucoup d'importance aux éléments suivants : la connaissance de l'origine des jeunes, de leurs caractéristiques, la politique disciplinaire, la participation des parents et la mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé à aucun élément de réussite présenté au tableau 45.

TABLEAU 45

Éléments assurant la réussite des élèves de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables les considérant comme «très importants» ou «plutôt importants»

Éléments de réussite	Groupe			
	Enseignants		**Responsables**	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Objectifs poursuivis par les programmes	38,7	52,8	42,2	57,8
• Adaptation de l'enseignement	78,4	21,1	77,8	22,2
• Matériel didactique adapté	66,5	31,1	60,9	39,1
• Méthodes d'enseignement variées	67,6	29,1	69,6	30,4
• Intégration des matières	48,8	43,2	54,3	39,1
• Utilisation des ateliers	44,5	30,8	30,4	39,1
• Stage comme élément de motivation	83,6	15,0	91,3	6,5
• Utilisation pédagogique de l'ordinateur	28,2	44,5	22,2	46,7
• Connaissance des caractéristiques des élèves	45,8	43,9	45,7	45,7
• Connaissance de l'origine des jeunes	50,5	36,0	30,4	47,8
• Préparation des fonctions de travail	53,3	38,3	63,0	34,8
• Acquisition d'attitudes incitant à poursuivre les études	37,9	49,1	32,6	56,5
• Motivation des élèves	84,6	15,0	89,1	10,9
• Acquisition de l'estime de soi	88,7	11,3	80,0	20,0
• Évaluation adaptée	57,8	38,9	50,0	41,3
• Plan d'intervention	41,8	46,9	37,0	43,5
• Formation des enseignants	67,3	28,0	65,2	30,4
• Motivation des enseignants	89,7	10,3	97,8	2,2

(suite du TABLEAU 45)

Éléments de réussite	Groupe			
	Enseignants		Responsables	
	Très important	Plutôt important	Très important	Plutôt important
• Travail d'équipe des enseignants	85,0	14,5	93,5	6,5
• Ressources spécialisées	33,0	53,6	31,1	48,9
• Participation des élèves	84,9	15,1	80,4	19,6
• Participation des parents	52,8	42,9	37,8	53,3
• Mise en place de mesures pour prévenir l'abandon scolaire	58,7	36,6	47,8	50,0
• Politique disciplinaire	48,6	47,2	52,2	37,0
• Politique d'émulation	38,1	53,3	54,3	32,6

5.18 La satisfaction par rapport à divers aspects de l'ISP

Le tableau 46 présente les proportions d'enseignants et de responsables qui se disent satisfaits de divers aspects liés à l'organisation de l'ISP, aspects se rapportant à l'enseignement, aux stages, à la motivation des élèves et à leur apprentissage, à l'intérêt des parents, aux ressources humaines et matérielles allouées aux élèves.

Dans l'ensemble, la satisfaction des responsables est relativement comparable à celle des enseignants; par contre, les responsables sont plus satisfaits que les enseignants (au moins 15 p. 100 d'écart) sur les aspects suivants : l'intégration des élèves à l'école, le budget accordé pour les élèves de l'ISP, les locaux réservés ou disponibles pour l'ISP, l'équipement mis à la disposition de l'ISP.

TABLEAU 46

Proportions d'enseignants et de responsables se disant satisfaits de divers aspects concernant l'organisation de l'ISP

Éléments du modèle	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
• Modèle de l'SP en général	85,5	84,8
• Intégration des élèves à l'école	67,8	89,1
• Enseignement des matières de base	75,8	73,9
• Climat social parmi les élèves	80,0	84,8
• Motivation des enseignants	84,3	89,1
• Intérêt des parents	36,7	39,1
• Résultats scolaires à la fin de la 2e année	67,7	80,0
• Apprentissage par les stages	97,6	97,8
• Motivation des élèves (avoir le goût de vivre à l'école)	55,3	69,6
• Collaboration des entreprises du milieu pour les stages	96,1	97,8
• Acquisition de l'autonomie par les jeunes	86,8	89,1
• Acquisition d'habiletés générales	87,0	91,1
• Taux de décrochage	60,5	66,7
• Matériel didactique disponible	60,5	69,6
• Accès aux ressources spécialisées (psychologue, orthopédagogue, etc.)	57,9	60,9
• Budget accordé pour les élèves	41,6	60,0
• Locaux réservés ou disponibles pour l'ISP	63,5	80,4
• Équipement mis à la disposition de l'ISP	56,2	89,1

La grande majorité des enseignants et des responsables (plus de 84 p. 100) se disent satisfaits du modèle de l'ISP en général et de la motivation des enseignants; l'enseignement des matières de base est aussi un élément de satisfaction pour environ les trois quarts des répondants. Les éléments relatifs au stage, soit la collaboration des entreprises du milieu pour les stages et l'apprentissage par les stages, sont satisfaisants pour pratiquement tous les répondants. De fortes majorités d'enseignants et de responsables (près de neuf sur dix) sont satisfaits par rapport à l'acquisition de l'autonomie et d'habiletés générales chez les élèves.

Le climat social parmi les élèves de l'ISP est associé à une satisfaction élevée; par contre, l'intégration des élèves à l'école et leurs résultats scolaires à la fin de la 2e année sont un peu moins satisfaisants (environ les deux tiers des enseignants étant satisfaits). La motivation des élèves et le taux de décrochage sont des éléments pour lesquels la satisfaction est plutôt partagée.

Les deux éléments qui suscitent le plus d'insatisfaction chez les enseignants sont l'intérêt des parents et le budget accordé pour les élèves de l'ISP (environ 40 p. 100 des enseignants sont satisfaits). L'allocation des ressources matérielles est associée à une satisfaction partagée parmi les enseignants; ainsi, de 56 à 64 p. 100 sont satisfaits de l'équipement mis à la disposition des élèves, des locaux réservés pour l'ISP et du matériel didactique disponible. Près de six enseignants sur dix sont satisfaits de l'accès aux ressources spécialisées.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est pas associé à leur satisfaction par rapport aux différents éléments.

5.19 Les objectifs atteints avec le modèle de l'ISP et la notion de réussite à l'ISP

Le tableau 47 présente les proportions d'enseignants et de responsables qui disent que le modèle d'organisation de l'ISP possède diverses caractéristiques et qu'il permet d'atteindre différents objectifs. Notons que les responsables et les enseignants ont un large consensus quant à ces caractéristiques.

La majorité des enseignants (près de 80 p. 100) sont positifs quant à l'organisation des cours de l'ISP; ils indiquent que les contenus sont bien distingués d'un cours à l'autre, que le modèle de

l'ISP établit entre les cours des liens de complémentarité ou de continuité et qu'il touche à peu près tous les aspects de la formation.

TABLEAU 47

Caractéristiques du modèle d'organisation de l'ISP : proportions d'enseignants et de responsables étant d'accord avec les énoncés

Caractéristiques du modèle de l'ISP	Groupe	
	Enseignants	**Responsables**
Ce modèle...		
• Contient des cours dont les contenus sont bien distingués d'un cours à l'autre	78,5	87,0
• Favorise chez le jeune le sens des responsabilités et l'autonomie	89,1	91,1
• Favorise l'acquisition de connaissances pratiques liées à l'exercice des fonctions de travail	83,6	89,1
• Favorise l'acquisition des habiletés générales transférables au cours des stages en entreprise	87,2	87,0
• Est adapté aux besoins de l'élève	83,3	88,9
• Suscite suffisamment d'intérêt pour diminuer le décrochage scolaire	59,0	67,4
• Touche à peu près tous les aspects de la formation	82,6	76,1
• Établit entre les cours des liens de complémentarité ou de continuité	82,6	84,8
• Permet à l'élève de faire valoir tous ses talents	65,2	62,2
• Permet au jeune de s'insérer facilement sur le marché du travail	79,0	80,0

Près de huit enseignants sur dix croient que le modèle de l'ISP est adapté aux besoins des élèves, qu'il favorise l'acquisition de connaissances pratiques liées à l'exercice des fonctions de travail et qu'il facilite l'insertion sur le marché du travail. Environ 90 p. 100 des enseignants indiquent que le modèle de l'ISP favorise l'acquisition du sens des responsabilités et de l'autonomie par les

jeunes de même que l'acquisition d'habiletés générales transférables au cours des stages en entreprise.

Deux objectifs semblent plus difficiles à atteindre avec le modèle de l'ISP : susciter suffisamment d'intérêt pour diminuer le décrochage scolaire et permettre à l'élève de faire valoir tous ses talents.

Le nombre d'années d'expérience des enseignants avec les élèves en difficulté n'est associé à aucun élément du tableau 47.

Réussir dans l'ISP

Les répondants devaient classer quatre objectifs selon ce que signifie pour eux «réussir dans l'ISP». Malgré que plusieurs répondants ont attribué le même rang à certains objectifs, deux objectifs définissent clairement la réussite de l'ISP, soit : 1) les élèves adoptent des comportements d'adultes autonomes et responsables, 2) les élèves acquièrent des habiletés transférables sur le marché du travail. Plus de 85 p. 100 des enseignants et des responsables ont indiqué que ce sont les deux objectifs les plus importants, le premier l'étant un peu plus que le second. Le troisième élément le plus important pour parler de réussite de l'ISP est l'atteinte des objectifs du programme «Préparation au marché du travail» et du programme «Insertion sociale» (classé au troisième rang par environ 53 p. 100 des enseignants et des responsables). Enfin, l'objectif classé le plus souvent au dernier rang (par près des deux tiers des enseignants et des responsables) est l'atteinte des objectifs des matières de base : français, mathématique et anglais.

5.20 En bref

Le présent chapitre avait pour objectif de décrire la situation pédagogique dans les CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans à partir des données recueillies auprès de 215 enseignants et de 47 responsables de l'ISP.

Près de deux enseignants sur trois sont des hommes; trois enseignants sur quatre ont une spécialisation en adaptation scolaire ou un baccalauréat en enseignement professionnel. Environ neuf enseignants sur dix appartiennent au champ d'enseignement de l'adaptation scolaire et près

de sept sur dix ont un minimum de cinq ans d'expérience avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Près de 70 p. 100 des responsables du dossier de l'ISP sont des hommes et près des deux tiers occupent le poste de directeur adjoint à leur école. Près de deux responsables sur trois ont une spécialisation en adaptation scolaire ou un baccalauréat en enseignement professionnel. Les responsables indiquent que les élèves des CPF représentent, en moyenne, 14,4 p. 100 des élèves de l'école, le tiers étant dans les CPF de type temporaire et les deux tiers dans les CPF de type continu.

Les enseignants s'accordent pour dire que les élèves de l'ISP n'aiment ni l'école ni les matières scolaires; ils ont de la difficulté à apprendre et à s'exprimer par écrit, mais un peu plus de facilité pour l'expression orale. En revanche, les élèves de l'ISP sont intéressés par le travail en atelier et par les stages. Les enseignants de l'ISP évaluent plutôt négativement le comportement, le sens des responsabilités et l'autonomie de leurs élèves. Les acquis scolaires de 2e cycle du primaire décrivent le mieux les élèves de l'ISP, suivis par les acquis de 1er cycle du primaire.

Les élèves de l'ISP sont bien perçus par les gens qui interviennent auprès d'eux, soit la direction de l'école, les enseignants de l'ISP et les employeurs du milieu; ils semblent plutôt mal perçus par les autres élèves de l'école de même que par les enseignants des classes ordinaires.

À l'exception du tuteur qui est une ressource très utilisée par les élèves, les autres ressources spécialisées le sont beaucoup moins; les plus utilisées sont le psycho-éducateur, le travailleur social, le professionnel de la santé et l'enseignant d'éducation physique. Par ailleurs, un peu moins de 60 p. 100 des enseignants disent que les élèves bénéficient d'un plan d'intervention individualisé et près de la moitié disent qu'ils utilisent souvent les ateliers.

Du côté des enseignants, le directeur adjoint est la ressource qu'ils utilisent le plus (70 p. 100 d'entre eux), suivi du chef de groupe, des autres enseignants de l'adaptation scolaire, du professionnel de la santé et du responsable des moyens techniques d'enseignement (un peu plus de 50 p. 100 d'entre eux). À l'opposé, les enseignants des classes ordinaires sont très peu utilisés par les enseignants de l'ISP. La majorité des enseignants de l'ISP (près de 90 p. 100) reçoivent du perfectionnement sur au moins un aspect lié aux troubles du comportement et d'apprentissage.

de même que sur au moins un aspect lié à la pédagogie (le plus souvent sur les programmes d'études officiels et le matériel didactique disponible). Dans l'ensemble, les responsables surévaluent, comparativement aux enseignants, l'utilisation des ressources par les enseignants et le perfectionnement reçu. Leurs données ne sont toutefois pas contradictoires puisque les responsables répondent pour l'ensemble de leurs enseignants, alors que ces derniers répondent seulement en ce qui les concerne.

Les enseignants de l'ISP utilisent des moyens d'enseignement diversifiés. Ainsi, de 46 à 70 p. 100 des enseignants utilisent la vidéo, les journaux ou revues, la sortie et les films ou diapositives. La plupart des enseignants enseignent en groupe avec au moins une autre méthode : l'enseignement individualisé ou les îlots de travail. Les approches d'enseignement par thème et par objectif sont utilisées par plus de huit enseignants sur dix; par ailleurs, l'intégration des matières est pratiquée par près de trois enseignants sur quatre.

Le stage fait partie de la formation des élèves de l'ISP; les modalités liées à l'organisation des stages sont plutôt homogènes d'une école à l'autre. Généralement, les stages occupent le tiers du temps au cours de la première année et les deux tiers au cours de la seconde; ils ont lieu en entreprise, ou parfois aussi à l'interne, et ils se déroulent selon une description de tâche précise. Les élèves choisissent leur stage, ils partent tous en stage en même temps mais ne débutent pas tous avec le même. Le suivi des stages est confié à la même personne qui fait les placements et il est assuré par des visites en entreprise; l'entreprise nomme un responsable du suivi du stagiaire et participe à l'évaluation des stages. Le formulaire «Attestation de capacité» est utilisé dans toutes les écoles pour évaluer le succès des élèves dans leurs stages.

L'évaluation pédagogique des élèves de l'ISP est le plus souvent basée sur le comportement des élèves en stage, sur les connaissances dans les programmes «insertion sociale» et «Préparation au marché du travail» et sur la capacité du jeune à s'intégrer au marché du travail. L'observation des comportements est le moyen le plus utilisé pour évaluer les élèves, les examens structurés et les tests étant relativement moins utilisés.

Les aspects du modèle de l'ISP suscitant le plus d'insatisfaction, surtout chez les enseignants, concernent le budget accordé pour les élèves et l'intérêt des parents; dans une moindre mesure,

il y a aussi les ressources matérielles, l'accès aux ressources spécialisées, la motivation des élèves et le décrochage scolaire.

Les éléments les plus déterminants dans la réussite des élèves de l'ISP sont la motivation des élèves, leur acquisition de l'estime de soi et leur participation, de même que la motivation et le travail d'équipe des enseignants, l'adaptation de l'enseignement et le stage comme élément de motivation. À l'exception des aspects liés à la motivation des élèves, les autres éléments, tout comme le modèle de l'ISP en général, sont plutôt associés à la satisfaction des enseignants et des responsables (plus de 80 p. 100 d'entre eux). Selon la majorité des répondants, le modèle de l'ISP répond aux besoins des élèves, les cours y sont bien organisés et il favorise l'insertion sur le marché du travail. Soulignons la satisfaction unanime des enseignants et des responsables quant à la collaboration des entreprises pour les stages et à l'apprentissage effectué dans les stages.

CONCLUSION

L'objectif de la présente étude était de décrire la situation pédagogique dans les cheminements particuliers de formation de base (CPF) de type temporaire et de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et de 16 à 18 ans (ISP). Pour chaque type de CPF, les données ont été recueillies dans une centaine d'écoles secondaires auprès des enseignants et des responsables intervenant auprès de ces élèves. Ces écoles constituent un échantillon représentatif des écoles secondaires qui offrent l'enseignement en français à ces élèves.

Dans l'un ou l'autre type de CPF, quelques caractéristiques sont communes aux élèves : ils n'aiment pas l'école ni les matières scolaires et ils ont de la difficulté à apprendre; ils sont intéressés par le travail en atelier et, dans l'ISP, par les stages. Les enseignants croient qu'ils sont peu autonomes, qu'ils ont peu le sens des responsabilités et qu'ils requièrent de l'attention. Les élèves des CPF de type continu de moins de 16 ans et de l'ISP sont plus concernés que ceux des CPF de type temporaire par les aspects suivants : les troubles du comportement, la difficulté de s'intégrer aux autres et la déficience intellectuelle.

Les élèves dans les CPF sont bien perçus par les groupes qui ont à intervenir auprès d'eux, soit le personnel de la direction de l'école et les enseignants de l'adaptation scolaire; ils sont plutôt mal perçus à l'école et à l'extérieur de l'école, soit par les élèves et les enseignants des classes ordinaires de même que par la population en général.

Les élèves de l'ISP utilisent moins les ressources humaines que ceux des CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans et des CPF de type temporaire; par contre, les enseignants de l'ISP utilisent autant ces ressources que leurs collègues des autres types de CPF. Le tuteur est une ressource utilisée par la grande majorité des élèves dans un type ou l'autre de CPF; l'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur sont aussi des plus utilisés par les élèves et les enseignants, davantage dans les CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans que dans les CPF de type temporaire. Des proportions importantes d'enseignants disent ne pas avoir accès à l'éducateur spécialisé ou au psycho-éducateur. Enfin, les enseignants de l'adaptation scolaire sont souvent utilisés comme ressources, davantage par les enseignants des CPF de type continu à l'intention des élèves de moins de 16 ans, alors que les enseignants des classes ordinaires sont utilisés surtout par leurs collègues des CPF de type temporaire.

La grande majorité des enseignants des CPF reçoivent de l'aide ou du perfectionnement liés à la pédagogie et aux troubles d'apprentissage. Les responsables, comparativement aux enseignants, tendent à surévaluer l'utilisation des ressources par les élèves et les enseignants de même que l'aide reçue par les enseignants. Leurs données ne sont toutefois pas contradictoires, les responsables répondant pour l'ensemble de leurs enseignants, alors que ces derniers répondent seulement en ce qui les concerne.

Par ailleurs, les responsables et les enseignants s'accordent sur les éléments qui sont les plus importants dans la réussite des élèves. Dans chaque type de CPF, ces éléments concernent les caractéristiques des élèves : leur motivation, leur participation et leur acquisition de l'estime de soi; les caractéristiques des enseignants : leur motivation, leur travail d'équipe et la stabilité du personnel enseignant; la pédagogie : l'adaptation de l'enseignement et les méthodes d'enseignement variées. L'importance des autres éléments peut varier d'un type à l'autre de CPF; par exemple, le stage est très important pour stimuler les élèves de l'ISP.

Certains éléments de l'organisation des modèles de CPF sont sources d'insatisfaction. Dans chaque type de CPF, le budget accordé pour les élèves des CPF est l'élément qui suscite le plus d'insatisfaction, davantage chez les enseignants que chez les responsables; les ressources matérielles et l'accès aux ressources spécialisées comptent aussi parmi les aspects les moins satisfaisants. Certains aspects abordés seulement pour l'ISP montrent que l'intérêt des parents et le décrochage scolaire sont des objets de préoccupation.

Selon la majorité des enseignants et des responsables, les différents modèles de CPF répondent aux besoins des élèves. Dans les CPF de type temporaire, les répondants sont partagés quant aux objectifs atteints par le modèle : certains croient que les élèves retourneront à la classe ordinaire et pourront obtenir un diplôme, alors que d'autres croient l'inverse. Dans les CPF de type continu, ils croient surtout que le modèle prépare les élèves à l'ISP. Par ailleurs, le modèle de l'ISP est évalué favorablement en ce qui concerne les aspects liés à l'organisation des cours, à l'expérience entourant les stages, à l'acquisition de diverses habiletés par les élèves et à leur préparation au marché du travail.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

20-0016